

RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE
PER LA FORMAZIONE PROFESSIONALE

Anno 19 - n. 2 Maggio-Agosto 2003

| | |
|--|-----------|
| EDITORIALE | 3 |
| ATTI DEL CONVEGNO | |
| STEFANO COLOMBO <i>Introduzione e saluti</i> | 11 |
| GIUSEPPE BETORI <i>Lettera del Segretario Generale della Conferenza Episcopale Italiana</i> | 14 |
| PASCUAL CHAVEZ <i>Saluto</i> | 16 |
| LUC VAN LOOY <i>Saluto</i> | 18 |
| ANTONIO DOMENECH <i>La formazione professionale nel carisma e nella missione salesiana</i> | 19 |
| GUGLIELMO MALIZIA <i>25 anni di storia e di esperienze della Federazione CNOS-FAP in Italia</i> | 26 |
| DARIO NICOLI <i>Il contributo del CNOS-FAP al processo di riforma in atto</i> | 66 |
| TAVOLA ROTONDA <i>"La formazione professionale: un diritto dovere istituzionale"</i> | 85 |

OSSERVATORIO SULLE RIFORME

CONFERENZA UNIFICATA

Accordo quadro tra Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, Ministero del lavoro e delle politiche sociali, Regioni e Province autonome di Trento e Bolzano, Province, i Comuni e le comunità montane per la realizzazione dall'anno scolastico 2003/2004 di un'offerta formativa sperimentale di istruzione e formazione professionale nelle more dell'emanazione dei decreti legislativi di cui alla legge 28 marzo 2003, n. 53

113

ESPERIENZE

DARIO NICOLI

Alcune prassi di personalizzazione nella formazione professionale

117

RASSEGNA BIBLIOGRAFICA

133

Il convegno per i 25 anni della Federazione CNOS-FAP

In questo numero di Rassegna CNOS vengono pubblicati gli atti del Convegno tenuto nei giorni 3-4 aprile 2003 a Roma, via della Pisana 1111, per celebrare i 25 anni dalla costituzione della Federazione Nazionale CNOS-FAP e riflettere sul futuro della FP in Italia e sull'impegno dei salesiani in questo campo.

La formazione professionale nel carisma e nella missione salesiana ha profonde radici, nate dalla scelta di don Bosco di occuparsi dei giovani e dei lavoratori. La Federazione CNOS-FAP è sorta da tali radici e in questi anni si è sforzata di dare continuità all'impegno di don Bosco per i giovani del mondo del lavoro.

La rivisitazione di 25 anni di storia e di esperienze della Federazione CNOS-FAP non ha avuto soltanto uno scopo celebrativo e di ricordo di quanto fatto in passato. Lo sguardo a quanto realizzato in questi anni ha voluto essere stimolo per continuare nella missione, valorizzando gli elementi di entusiasmo e di innovatività che hanno permesso, nonostante le difficoltà incontrate, la crescita della Federazione.

Essa fin dal suo nascere ha lavorato per la creazione e la valorizzazione del sottosistema di FP, offrendo ai giovani una formazione integrale (culturale, personale, professionale, morale e religiosa). Il modello organizzativo polifunzionale dei CFP le ha permesso un valido inserimento nel territorio, attraverso risposte concrete alle richieste diversificate degli allievi, la cura del processo di insegnamento-apprendimento e l'offerta di formazione nella dimensione religiosa e pastorale come proposta arricchente di valori il processo formativo.

La Federazione e le sue strutture operative territoriali si sono inserite attivamente nei processi di trasformazione dei modelli educativi maturata in questi anni, per cui ha potuto dare un contributo valido al processo di riforma in atto, in particolare nella progettazione e realizzazione dei percorsi della formazione iniziale per l'assolvimento dell'obbligo formativo.

Sono questi i punti su cui si è concentrata la riflessione della prima serata del Convegno: la storia come radice di un rinnovato impegno di lavoro e di crescita.

La tavola rotonda della mattina seguente ha permesso un confronto a livello istituzionale sul tema della riforma e del futuro del sistema educativo italiano.

Pur nella difficoltà di cogliere le strade concrete su cui si muoverà il sistema educativo italiano dopo l'approvazione della legge delega Moratti (L. n. 53/03), questa prima riflessione ha permesso di comprendere le difficoltà, ma anche le speranze e le opportunità che si aprono per il lavoro nel campo dell'educazione dei giovani attraverso i percorsi di istruzione e formazione professionale.

Il Convegno ha rappresentato un momento interessante di riflessione, di rilettura del passato in vista di un valido impegno per il futuro, di una crescita del senso di appartenenza ad un carisma che è fonte di speranza. A questo scopo mira la pubblicazione degli "Atti", che hanno un valore di riflessione storica e politica, ma rilevano anche una forte motivazione ideale e carismatica di apertura al futuro.

L'approvazione della legge 53/03

La pubblicazione sulla Gazzetta Ufficiale della legge delega Moratti (G.U. n. 77, 2 aprile 2003) ha reso definitivi i nuovi orizzonti del sistema educativo italiano.

Ma l'approvazione di una legge delega suppone l'emanaione di decreti legislativi o di altri strumenti che la rendano operativa.

Purtroppo la legge è stata approvata, come la precedente legge 30/2000, da una sola parte politica. Questo fatto lascia intravedere un difficile percorso parlamentare per l'approvazione dei decreti attuativi, se si riprodurrà anche in tale sede il muro contro muro. Inoltre i decreti dovranno tenere in conto della titolarità legislativa esclusiva delle Regioni, per quanto concerne l'istruzione e formazione professionale, e concorrente, per quanto riguarda l'istruzione, stabilita dalla riforma del titolo V della Costituzione.

La maggior innovazione introdotta dalla riforma rispetto all'assetto consolidato nella storia italiana e riconfermato dalla legge 30/00 risiede nella decisione di proporre due percorsi educativi distinti e diversificati nel secondo ciclo (dai 14 ai 18/19 anni): "scolastico" (liceale) e di "istruzione e formazione professionale".

Accanto ai percorsi liceali mirati alla formazione culturale e aperti all'università, si collocano i percorsi di istruzione e formazione professionale, aperti alla formazione superiore, ma con finalità professionalizzanti e perciò con la possibilità di immediata apertura al mondo del lavoro dopo il conseguimento di una qualifica triennale.

La previsione di un percorso educativo diversificato dopo il termine del ciclo di base comune a tutti i preadolescenti (8 anni di scolarità) risponde alla differenziazione nell'approccio alla cultura che viene a delinearsi a quella età.

La differenziazione dei percorsi mira ad un obiettivo formativo comune a tutti i percorsi (l'acquisizione di un adeguato livello culturale di base), che, attraverso un sistema di crediti, permetta passaggi tra i due sottosistemi. A questo punto, sorge la domanda sulla possibilità e sulle modalità di realizzazione di questa parte della riforma. Infatti, il passaggio da un

modello scolastico gestito a livello nazionale a più modelli, di cui uno certamente a gestione regionale, crea dei problemi sul versante culturale, politico e sindacale.

Inoltre alcuni temono che la scelta di percorsi differenti fin dal 14° anno di età crei differenze sociali o le cristallizzi. Vi è chi pensa addirittura che i percorsi della FP siano di tipo addestrativo, mirati solo a rispondere alle richieste del mondo imprenditoriale. La conseguenza di questo modo di pensare comporta il tentativo di tenere i giovani nel tradizionale percorso scolastico per il maggior tempo possibile, pensandoli immaturi per una scelta a 14 anni, senza tenere conto della fallimentare esperienza dell'attuazione della legge 9/99.

Dal punto di vista istituzionale, la discussione ha investito particolarmente la collocazione degli attuali istituti tecnici tra sistema dei licei e sistema dell'istruzione e formazione professionale. Nella logica della riforma tutti gli istituti tecnici che hanno come obiettivo finale al termine del loro percorso un titolo professionalizzante dovrebbero passare nel sistema regionale, con la conseguenza, per quanti resterebbero nel sistema liceale (licei tecnologici), di perdere la molteplicità degli indirizzi legati ai singoli sbocchi occupazionali. Il pregiudizio circa l'efficienza della gestione regionale e la paura che i migliori istituti tecnici possano perdere la loro qualità hanno spinto alcuni settori del mondo imprenditoriale a proporre licei tecnologici con finalità direttamente professionalizzanti, e perciò con una pluralità di indirizzi, quasi a prevedere un ulteriore percorso intermedio tra quello liceale e quello professionalizzante.

Anche il solo accennare a questi problemi evidenzia che, per quanto riguarda il secondo ciclo, l'attuazione della riforma prevista dalla legge 53/03 richiede ancora molta pazienza riformatrice, riflessione e confronti.

Quasi a voler prefigurare la possibilità dei percorsi formativi di istruzione e formazione professionale, già nell'anno 2002-03 sono state avviate sperimentazioni a livello regionale, che hanno permesso di intravedere possibili scenari futuri. Le regioni che hanno iniziato le sperimentazioni hanno creato il clima adatto per l'ampliamento dell'esperienza dopo l'approvazione della legge 53/03 e la conseguente abrogazione della legge 9/99. Ad estendere a tutte le Regioni le sperimentazioni ha provveduto "l'accordo quadro per la realizzazione dall'anno scolastico 2003/2004 di un'offerta formativa sperimentale di istruzione e formazione professionale nelle more dell'emanazione dei decreti legislativi di cui alla legge 28 marzo 2003, n. 53", raggiunto il 19 giugno tra MIUR, MLPS, Regioni e autonomie locali.

La prima motivazione che ha spinto alla firma dell'accordo è precisata in premessa: poter assicurare "un'offerta formativa in grado di soddisfare le esigenze delle ragazze, dei ragazzi e delle loro famiglie nel rispetto delle aspettative personali". Va valutata positivamente la presa di coscienza che le esigenze fondamentali da rispettare sono quelle di giovani e famiglie e non quelle che nascono da principi ideologici, quale quello di assicurare a tutti le stesse opportunità costringendoli a frequentare gli stessi percorsi scolastici, o

giuridici, come previsto dall'obbligo scolastico o formativo.

È poi ricordato che tale offerta formativa “non predetermina l'assetto a regime dei percorsi del sistema dell'istruzione e della formazione professionale”, che sarà stabilito dai “decreti delegati previsti per l'attuazione del diritto-dovere di istruzione e formazione”.

Le sperimentazioni consentono però di verificare la concreta possibilità di far nascere percorsi di istruzione e formazione professionale e di cominciare a delinearne alcuni aspetti.

Già un anno prima dell'approvazione della legge delega, gli enti di FP facenti capo all'associazione FORMA hanno delineato a grandi linee un percorso triennale dai 14 ai 17 anni per la sperimentazione. Anche in questo anno, attraverso un “Dossier per la realizzazione del nuovo percorso dell'istruzione e della formazione professionale” socializzato come contributo a tutte le Regioni, hanno cercato di contribuire alla buona riuscita delle sperimentazioni.

Nel testo dell'accordo, che è stato elaborato attraverso molteplici mediazioni tra le istituzioni interessate, l'ottica per cui si stabiliscono le sperimentazioni passa dal diritto dei giovani a quella “di una efficace e mirata azione di prevenzione, contrasto e recupero degli insuccessi, della dispersione scolastica e formativa, e degli abbandoni”, spostando l'attenzione a quella parte della formazione professionale regionale che da tempo si occupa di ragazzi “difficili”, drop-out, allievi a rischio di emarginazione sociale più che alla prefigurazione di nuovi percorsi istituzionali.

In base a questi principi “stabiliscono... che tali percorsi sperimentali debbano essere rispondenti alle seguenti caratteristiche comuni:

- avere durata almeno triennale;
- contenere, con equivalente valenza formativa, discipline ed attività attinenti sia alla formazione culturale generale sia alle aree professionali interessate;
- consentire il conseguimento di una qualifica professionale riconosciuta a livello nazionale e corrispondente almeno al secondo livello europeo (decisione del Consiglio 85/368/CEE)”.

Sono queste le uniche caratteristiche che debbono essere assicurate a tali percorsi su tutto il territorio nazionale.

La genericità dei contenuti dell'accordo comporterà la progettazione di percorsi diversi da regione a regione, difficilmente confrontabili e valutabili a livello nazionale. Potrebbe esserci il pericolo di prefigurare tanti sistemi di istruzione e formazione professionale quante sono le regioni italiane. Questo fatto aggrava diffidenza e opposizione al progetto della differenziazione dei percorsi educativi in tutta quella parte della scuola che non vede di buon occhio il passaggio delle competenze alle regioni per quanto riguarda l'attuale istruzione professionale e tecnica.

Anche se i contenuti dell'accordo sono su molti punti piuttosto vaghi e consentiranno di sperimentare percorsi molto disomogenei tra loro (alcune regioni tenderanno ad avere solo percorsi scolastici o integrati tra scuola e formazione professionale, con la solita motivazione di dover assicurare a

tutti una solida formazione culturale), il risultato raggiunto può essere valutato positivamente dal punto di vista politico.

L'accordo quadro tra ministeri dell'istruzione e del lavoro, regioni, province e comuni per avviare in via sperimentale su tutto il territorio nazionale una nuova offerta formativa per i ragazzi che escono dalla terza media senza più l'obbligo di continuare nella scuola, può forse rappresentare un metodo per invertire la china presa negli ultimi tempi dai processi di riforma in campo formativo, attraverso la rinuncia alla suggestione dei richiami politici che da mesi, anche in tema di istruzione e di formazione, caratterizzano lo scontro dei due opposti fronti parlamentari e partitici. L'emergenza, determinata da un vuoto legislativo pericoloso che potrebbe danneggiare migliaia di ragazzi, ha fatto superare le logiche di schieramento e le riserve sulla stessa riforma. La strada imboccata con questo accordo-quadro apre di fatto l'attuazione della riforma e sembra più efficace del muro contro muro che troppe volte finora ha prevalso.

Occorre ora iniziare con serietà un lavoro che possa portare all'approvazione di decreti legislativi che assicurino la spendibilità nazionale dei titoli, la possibilità di passaggio dai percorsi formativi ai percorsi scolastici e viceversa, in modo da rendere possibile orientare le scelte di ragazzi e famiglie, assicurando a tutti il diritto all'istruzione e formazione.

La sperimentazione concorre certamente a delineare e validare il modello formativo, a definire un modello organizzativo, a raccogliere elementi per sostenere le azioni delle amministrazioni regionali. Questo accordo costituisce, dunque, più il positivo inizio di un percorso, che un traguardo raggiunto.

A questo momento di costruzione della riforma, "Rassegna CNOS" intende partecipare con il contributo della riflessione politica e pedagogica.

Inoltre, attraverso la proposta di modelli, di esperienze e di sussidi pratici, cercherà di sostenere soprattutto lo sforzo degli operatori della scuola e della FP nel rinnovare il loro impegno per la crescita dei giovani e la loro seria preparazione alla vita adulta e al lavoro.

“Un rinnovato impegno del CNOS-FAP nella Formazione Professionale in Italia”

Roma, 4-5 aprile 2003

PROGRAMMA DEL CONVEGNO

Introduzione e saluti

La formazione Professionale nel carisma e nella missione salesiana

Antonio Domenech (Consigliere generale per la Pastorale giovanile)

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

Guglielmo Malizia (Università Pontificia Salesiana, Roma)

Il contributo del CNOS-FAP al processo di riforma in atto

Dario Nicoli (Università Cattolica, Brescia)

Tavola rotonda su

“La formazione professionale: un diritto dovere istituzionale”

Moderatore: *Michele Colasanto*

Partecipano:

Anna Maria Nardello (Ministero dell'Istruzione, università e ricerca)

Pietro Gelardi (Confederazione CISL)

Bruno Scazzocchio (Confindustria)

Introduzione e saluti

STEFANO
COLOMBO*

*Sono riportati di seguito
l'introduzione al
Convegno e i saluti delle
autorità presenti o che
hanno mandato un loro
messaggio*

È per me un momento di gioia potere dare inizio a questo Convegno che, nel ricordare i 25 anni di vita della Federazione nazionale CNOS-FAP, ha lo scopo di mettere in rilievo le radici carismatiche della formazione professionale dei salesiani in Italia come stimolo ad un sempre maggior impegno a servizio dei giovani e dei lavoratori.

Un venticinquennio è un periodo abbastanza lungo perché si possano valutare le scelte operate dai salesiani e il cammino percorso in questo periodo, con lo scopo di poter affrontare con coraggio e spirito di iniziativa le sfide che il mondo d'oggi richiede.

La costituzione della Federazione coincide con il periodo in cui passa alle Regioni la competenza per la formazione professionale e la legge quadro nazionale 845/78 dà un nuovo assetto al sistema formativo.

La FP assume la consistenza e la dignità di percorso istituzionalizzato, ma incontra, a livello regionale, diversità di approcci e anche crisi.

Il modello associativo scelto al momento della costituzione ha affidato alla Federazione Na-

* Presidente Nazionale della Federazione CNOS-FAP

zionale il compito di promuovere il coordinamento politico, culturale e formativo degli associati, non quello di gestire direttamente gli interventi formativi sui territori. È stata una scelta vincente, che anche altri enti hanno in seguito adottato.

Il tipo di strutturazione prescelto ha lasciato alle Associazioni regionali e locali la gestione delle attività; esse si sono assunte le responsabilità a livello operativo e gestionale, ma la Federazione Nazionale li ha assistiti attraverso la presenza dei delegati regionali e il supporto degli uffici della sede nazionale.

La scelta fatta fin dalla costituzione della Federazione ha garantito unitarietà nelle politiche dei CFP associati, pur nelle diversità delle situazioni che si venivano a creare a livello locale. Inoltre la Federazione, attraverso la sua sede nazionale, è stata di supporto a quanti si sono impegnati nella realizzazione delle attività formative attivando studi e ricerche per l'innovazione, pubblicando la rivista "Rassegna CNOS", curando la formazione dei formatori e intervenendo in modo mirato quando le esigenze a livello locale lo richiedevano.

La Federazione CNOS-FAP ha potuto così superare le numerose difficoltà sorte in questi anni. Ne ricordiamo alcune: l'implementazione a livello regionale della legge 845/78; gli stravolgimenti introdotti nel sistema dal FSE con la concorsualità, che ha messo in forse la stabilità dell'attività; la legge 196/97 con tutte le conseguenze di ristrutturazione richieste alle sedi operative; l'innalzamento dell'obbligo scolastico con la difficoltà di continuare ad operare nella formazione iniziale; la progettazione di percorsi per l'assolvimento dell'obbligo formativo; la strutturazione, in questo ultimo periodo, di nuovi percorsi di FP previsti dalla legge delega 53/2003, da poco approvata.

La Federazione è stata presente in tutti questi processi sia dal punto di vista culturale e politico, sia dal punto di vista progettuale; inoltre, ha collaborato per lo stesso scopo con le Federazioni di più largo raggio, partecipando attivamente alla CONFAP e a FORMA.

La solidità delle radici di questo impegno deriva da quanto don Bosco ha operato per i giovani del mondo del lavoro a partire dagli anni '40 dell'ottocento, dapprima seguendo gli apprendisti anche attraverso una loro preparazione culturale in corsi serali e domenicali, quindi fondando i primi laboratori interni, nati 150 anni fa a Torino Valdocco (1853). L'impegno per i giovani del mondo del lavoro è quindi cresciuto durante tutta la vita di don Bosco e in seguito, con l'espansione della presenza salesiana nel mondo; le opere di FP sono anche oggi le più richieste ai salesiani in molte parti del mondo.

Su questa base siamo chiamati a continuare l'impegno, ad accrescere la qualità dei nostri interventi e a collaborare sempre più con tutti quanti si impegnano perché i giovani di questo inizio secolo trovino percorsi formativi adatti alle loro capacità.

Ci incontriamo nella sede centrale della Congregazione salesiana, e questo fatto permette di sentirci uniti anche con tutte le comunità salesiane del mondo, particolarmente con tutte quelle impegnate nella formazione dei giovani lavoratori.

Il Rettor Maggiore, di cui era previsto l'intervento, è dovuto partire questa mattina per Israele per ricordare i 100 anni dell'Ispettorato in quella terra. Ha voluto farsi presente registrando il suo saluto.

È presente e ci rivolgerà il suo saluto il Vicario del Rettor Maggiore, D. Luc Van Looy, che ringrazio.

È con noi Don Antonio Domenech, Consigliere generale della Congregazione salesiana per la Pastorale Giovanile, che ci parlerà della formazione professionale nel carisma salesiano.

Anche la Chiesa italiana ha voluto testimoniare la sua partecipazione, mediante una lettera del Segretario generale della CEI, Mons. Betori.

Ringrazio tutti coloro che sono qui presenti e li saluto cordialmente: i rappresentanti delle istituzioni religiose e civili, i rappresentanti di quanti operano nella FP e nella scuola, dirigenti e formatori dei CFP del CNOS-FAP. Il trovarci insieme ci dà il coraggio di continuare con fiducia nel nostro cammino.

GIUSEPPE
BETORI

Lettera del Segretario Generale della Conferenza Episcopale Italiana

Roma, 31 marzo 2003

Reverendo Signore,

ho ricevuto il programma e l'invito di partecipazione al Convegno Nazionale del CNOS-FAP che si terrà a Roma nei giorni 3 e 4 aprile p.v. sul tema: *Un rinnovato impegno del CNOS-FAP nella Formazione Professionale in Italia*, in coincidenza della significativa ricorrenza del 25° anniversario della Federazione.

Il desiderio di aprire per e con i giovani prospettive reali e concrete di speranza in un mondo che cambia ha orientato il cammino della Congregazione salesiana a proporre percorsi educativi e scolastici sempre più attenti alle dimensioni etiche e sociali del mondo del lavoro, con particolare attenzione alle esigenze dell'apprendimento e della formazione, realizzate mediante l'attività di laboratorio in appositi centri professionali.

Auspico che questa forma originale di evangelizzazione, quale è la formazione professionale, possa essere riconosciuta nel suo valore di offerta formativa idonea alla promozione della persona dell'adolescente e del giovane, attraverso una

efficace mediazione tra lo studio e l'attività produttiva. È questo un merito della Federazione CNOS-FAP nei 25 anni della sua attività: aver contribuito a sperimentare e qualificare questo strumento educativo come opportunità valida e dotata di peculiare capacità formativa, che attinge alla cultura del lavoro. Si tratta di un prezioso servizio alla società civile e alla comunità ecclesiale.

Auguro un'ottima riuscita dell'assise congressuale e che il vostro impegno si inserisca sempre più nelle indicazioni proposte degli *Orientamenti Pastorali*: «Occorre impegnarsi perché scuola e università siano luoghi di piena *umanizzazione* aperta alla dimensione religiosa, sostenere i giovani perché vivano da protagonisti il delicato passaggio al mondo del lavoro, aiutare a dare senso e autenticità all'oro tempo libero. Certamente le nostre comunità sono chiamate a una grande attenzione e a un grande amore per i giovani» (*Comunicare il Vangelo in un mondo che cambia*, 51).

Mi è gradita l'occasione per porgere a Lei e a tutti i partecipanti al Convegno il mio cordiale saluto.

Mons. Giuseppe Betori
Segretario Generale

Reverendo Signore
Don Stefano COLOMBO
Presidente del CNOS-FAP
Via Appia Antica, 78
Roma

PASCUAL
CHAVEZ*

Saluto

Sono contento di poter rivolgere un saluto ai partecipanti al convegno nazionale del CNOS-FAP dal titolo *“Un rinnovato impegno del CNOS-FAP nella formazione professionale in Italia”*, che si svolge nella nostra sede del Salesianum. Mi dispiace di non poter partecipare secondo il vostro desiderio: purtroppo impegni concomitanti mi portano fuori sede in quanto l’inizio del vostro convegno coincide con la mia partenza per la Terra Santa.

Colgo comunque l’occasione per rivolgere un saluto, come farei se fossi presente.

L’occasione mi permette di far vedere e far sentire l’importanza che ha la formazione professionale nella storia della Congregazione che si è sentita sospinta ad andare incontro ai bisogni dei giovani, specialmente di quelli che si trovano in difficoltà, di quelli che possono non avere tutte le possibilità per altro tipo di studi, soprattutto per attrezzarli alla vita.

Non è soltanto per l’attenzione verso i giovani che noi dobbiamo pensare alla formazione professionale. Per i salesiani è anche una grazia il poter essere più vicini al mondo del lavoro a cui don

* Rettor Maggiore della Congregazione salesiana

Bosco, per la sua origine contadina e per l'esperienza personale, si sentì sempre tanto attirato.

Al tempo stesso stiamo vivendo una situazione totalmente nuova perché è stata approvata la nuova legge di riforma del sistema educativo, con la quale viene riconosciuta la parità della dignità culturale tra gli studi effettuati nella scuola professionale e negli altri tipi di scuola. È il momento, dunque, di approfittare per continuare a qualificare la nostra presenza nel campo della formazione professionale. Ritengo che sia un campo prioritario. Dobbiamo adeguarci alle nuove scelte educative e soprattutto, secondo la costante tradizione salesiana, mettere il giovane al centro delle azioni nelle nostre scuole e dei nostri centri di formazione professionale. Occorre partire da loro, dai loro bisogni. Dobbiamo offrire non soltanto attrezzature aggiornate dal punto di vista professionale, una solida formazione dal punto di vista umano, ma anche aiutare i giovani a scoprire il senso della vita per affrontare, con garanzie di successo, il loro progetto esistenziale o, in altre parole, il ruolo che sono chiamati a svolgere nella società e nella Chiesa. Questo è il modo di tradurre oggi quello che don Bosco si proponeva affermando di voler formare "onesti cittadini e buoni cristiani".

Prima di partire vorrei assicurare un ricordo molto speciale per voi nei luoghi santi: in quella terra così tormentata e così martoriata non soltanto dall'*intifada* interna, ma anche dalla vicina guerra in Iraq. I nostri giovani in Terra santa vorrebbero avere speranza, futuro e vita. Porto loro i vostri saluti e vi assicuro un ricordo speciale nella terra di Gesù.

LUC VAN LOOY*

Saluto

Dopo le parole del Rettor Maggiore, a me tocca il darvi il benvenuto in questa casa, che è la sede centrale della Congregazione Salesiana. Qui, in questa sala, accadono solo cose grandi. Per questo siamo qui.

All'inizio di queste giornate non si può non pensare a quei personaggi del passato che non ci sono più. Inoltre rivolgiamo il nostro sguardo ad alcuni con capelli bianchi che sono ancora qui. Si chiamano emeriti, ma io li chiamo ex-meriti, perché hanno avuto meriti e li hanno ancora.

Nonostante a questo Convegno siano presenti adulti, ricordo quanto diceva il Rettor Maggiore nel suo intervento: i giovani stanno al centro anche in questa sala, in questo momento, in queste ore.

Ricordiamo inoltre che noi, come CNOS-FAP, siamo la voce dei salesiani in Italia nel civile. È importante non dimenticarlo: siamo presenza nel civile nello stile di don Bosco. Si potrebbe fare tutta una lezione sulla capacità di don Bosco di essere presente nel civile. Penso lo sia stato più di noi e per ben più di 25 anni.

Termino facendo gli auguri a chi celebra 25 anni di CNOS-FAP, cioè alle persone che erano presenti fin dall'inizio.

Inoltre il titolo del Convegno riporta anche la frase *"rinnovato impegno"*; se si è spenta la candela celebrativa dei 25 anni, la riaccendiamo prima di uscire da questa sala, per impegnarci a lavorare per altri 100 anni a favore dei giovani che hanno bisogno di noi.

* Vicario del Rettor Maggiore della Congregazione salesiana

La formazione professionale nel carisma e nella missione salesiana

ANTONIO DOMENECH*

La preoccupazione per l'educazione dei giovani operai e per il loro inserimento nel mondo del lavoro è stata, dalle origini, una caratteristica importante della Congregazione Salesiana. È giusto, dunque, che in questa commemorazione del 25° della Federazione CNOS-FAP ricordiamo questo stretto legame tra educazione salesiana e mondo del lavoro e ne ricaviamo alcuni stimoli per affrontare con fedeltà e con creatività le nuove esigenze che nascono dalle attuali trasformazioni sociali e tecnologiche.

1. LA PREOCCUPAZIONE DI DON BOSCO PER I GIOVANI OPERAI

Don Bosco inizia la sua opera degli oratori radunando garzoni, muratori, stuccatori, selciatori, che intrattiene e istruisce nei giorni festivi, e giovani immigrati disoccupati per i quali egli cerca lavoro nella bottega di qualche "onesto padrone", stipulando regolari contratti di apprendistato. Molto presto, con una chiara preoccupazione preventiva (evitare i gravi pericoli morali delle officine

La preoccupazione di Don Bosco per i giovani operai lo porta a fondare laboratori in cui possano apprendere un mestiere per guadagnarsi il pane, "siano istruiti nella religione ed abbiano le cognizioni scientifiche opportune al loro stato". Nel ventesimo secolo l'impegno salesiano per il modo del lavoro si è diffuso in tutto il mondo e oggi vuole accettare le nuove sfide che il modo del lavoro pone.

* Consigliere generale per la Pastorale giovanile della Congregazione Salesiana

ne della città), apre nello stesso oratorio di Valdocco alcuni laboratori nei quali i giovani apprendisti imparino un lavoro e ricevano una formazione religiosa e morale adeguata.

Questo inizio molto familiare e direttamente orientato alla pratica si andò sviluppando progressivamente assumendo una preoccupazione molto più integrale: far in modo che, “uscendo dalle nostre case compiuto il loro tirocinio, abbiano un mestiere onde guadagnarsi onoratamente il pane della vita, siano bene istruiti nella religione ed abbiano le cognizioni scientifiche opportune al loro stato”¹.

Don Bosco era consapevole dell'importanza dell'educazione dei giovani operai nella società della seconda metà del secolo XIX; “dal buono o cattivo indirizzo di quella dipende il buono o cattivo andamento di questa”, diceva. Per questo si sforza di offrire loro una formazione completa che permetta di farne buoni cristiani, cittadini coscienti e lavoratori qualificati.

In un momento di depressione economica e di scarsa attenzione pubblica all'istruzione professionale, i laboratori salesiani offrivano a molti figli di famiglie contadine o del ceto popolare un mezzo di promozione sociale.

Il seme piantato a Valdocco si è andato estendendo poco alla volta nel mondo. Negli ultimi anni della vita di Don Bosco furono aperte scuole salesiane di arti e mestieri in Francia, Argentina, Spagna, Brasile. Oggi la Congregazione si trova a gestire un patrimonio di scuole tecnico-professionali sparse dappertutto sul pianeta, al cui interno operano migliaia di insegnanti e nelle quali ogni anno entrano per formarsi ed escono pronte per l'inserimento occupazionale decine di migliaia di giovani e adulti, occupati e disoccupati, da qualificare o da riqualificare².

Al servizio di questo progetto di educazione dei giovani, soprattutto dei giovani che si avviano al mondo del lavoro, Don Bosco crea la figura del Salesiano coadiutore, un religioso, che all'interno della comunità salesiana, “offre a tutti una particolare sensibilità per il mondo del lavoro, l'attenzione al territorio, le esigenze della professionalità attraverso cui passa la sua azione educativa e pastorale” (CG24, 154).

2. L'EVOLUZIONE LUNGO IL VENTESIMO SECOLO

Lungo il ventesimo secolo la formazione professionale, iniziata nei semplici laboratori di arti e mestieri, centrati soprattutto sulla pratica lavorativa, si sviluppa in vere e proprie scuole professionali.

Cercando di essere fedeli a Don Bosco e, contemporaneamente, di rispondere ai bisogni dei tempi, i salesiani trasformarono i laboratori in vere scuole, con una maggiore attenzione agli aspetti culturali e qualitativi, all'al-

¹ 4° CG della Congregazione (1886).

² Ecco alcuni numeri apportati nella documentazione dell'ultimo Capitolo Generale (2002): 367 Scuole professionali con 98.148 allievi; 46 scuole agricole con 7.384 allievi, e 107 corsi di qualificazione per adulti con 61.694 studenti.

ternanza fra insegnamento e lavoro, all'armonica integrazione di teoria e pratica.

Dal centro della Congregazione si offrivano programmi teorico-pratici che guidavano lo sviluppo e la vita di queste scuole che si moltiplicavano dappertutto. Alla morte di Don Bosco (1888), esistevano 9 scuole di arti e mestieri su 24 case (il 37%); nel 1920 le scuole professionali erano 17 su 126 istituti (14%); ma nel 1930 su un totale di 627 case, le scuole agricole e professionali erano ormai 134 (21%) e si continuò il graduale sviluppo fino all'anno 1950, quando i centri professionali e agricoli diretti dai Salesiani erano 253 (22%).

Tale sviluppo si era inserito in una congiuntura favorevole: "Negli anni trenta i progressi della tecnica e le applicazioni nella scuola non erano tali da compromettere la strutturazione artigianale dei laboratori salesiani... Non era troppo oneroso, con il sostegno delle sovvenzioni private e pubbliche, costruire scuole, acquistare e rinnovare macchinari. In America Latina, in Italia, in Spagna e altrove si moltiplicavano le richieste di scuole professionali e agricole. Si guardava fiduciosi all'avvenire"³.

La crisi degli anni sessanta/settanta (calo delle vocazioni, trasformazioni tecnologiche, nuovi ordinamenti scolastici, scomparsa di alcune professioni tradizionali, la preferenza che le famiglie operaie mostrano rispetto gli studi classici e superiori...) e la successiva maggiore apertura a nuove opere e destinatari (centri giovanili, parrocchie, lavoro tra giovani a rischio in contesti di emarginazione) hanno comportato un certo assottigliamento dei centri professionali salesiani in alcuni Paesi europei.

D'altra parte, la ristrutturazione del governo centrale della Congregazione ha comportato un decentramento delle iniziative, la cui attuazione pratica non sempre si è sottratta ai rischi della frammentazione e dell'indebolimento. Malgrado questo, nel 1965 il Rettor Maggiore, Don Luigi Ricceri, ribadiva che per i Salesiani, dopo l'oratorio, viene la preoccupazione per l'istruzione professionale che è sentita come necessità inderogabile dalla società e, per riflesso, dalla Chiesa.

Le nuove situazioni e difficoltà, come la complessa situazione delle scuole agricole sempre in progressiva diminuzione e in condizioni economiche sempre più precarie, o i costi della ristrutturazione dei centri e della riqualificazione del personale, obbligarono la Congregazione a un grande sforzo di rinnovamento.

Ma allo stesso tempo apparvero nuove possibilità e progetti: il bisogno di offrire ai giovani più poveri e quelli che fallivano nella scuola corsi rapidi di preparazione professionale; nasce così, quasi come rinnovando i laboratori dell'inizio, una serie di iniziative e centri di formazione professionale informale che rendono possibile l'inserimento nel mondo del lavoro a vasti settori della gioventù popolare ed emarginata.

Questo impegno a favore del mondo giovanile del lavoro ha valso ai sale-

³ P. STELLA, *I coadiutori salesiani (1854-1974)*. Appunti per un profilo storico socio-professionale, in *Atti Convegno Mondiale Salesiano Coadiutore*, Roma 31 agosto - 7 settembre 1975. Roma, Esse-Gi-Esse 1976, 83.

siani le simpatie della gente e anche di molti governi e Paesi islamici, induisti o buddisti... che hanno affidato alla Congregazione scuole professionali per i loro giovani.

L'impegno della Congregazione per la formazione professionale dei giovani è un suo elemento costante e caratterizzante; per questo si dice nelle Costituzioni salesiane: "I giovani degli ambienti popolari che si avviano al lavoro e i giovani lavoratori spesso incontrano difficoltà e sono facilmente esposti ad ingiustizie. Imitando la sollecitudine di Don Bosco, ci rivolgiamo ad essi per renderli idonei ad occupare con dignità il loro posto nella società e nella Chiesa e a prendere coscienza del loro ruolo in vista della trasformazione cristiana della vita sociale"⁴.

Il sistema preventivo di Don Bosco propone non tanto di preparare operai, mano d'opera adeguata ai tempi, ma di formare persone con un patrimonio umano e cristiano di convinzioni, atteggiamenti e abitudini; offre una cultura che con la preparazione professionale contemporaneamente include il senso etico e sociale del proprio lavoro.

Questo impegno spinge le comunità educative a conoscere sempre di più il mondo del lavoro e la situazione dei giovani lavoratori, a curare i centri di formazione professionale dal punto di vista pastorale, pedagogico e tecnico e a predisporre programmi adeguati per educare i giovani ad un'autentica cultura e spiritualità del lavoro⁵.

3. NUOVE SFIDE E NUOVO IMPEGNO NEL MONDO E NELLA CULTURA DEL LAVORO

Il cammino percorso finora è stato veramente significativo e fecondo, ma le trasformazioni profonde del mondo del lavoro e la continua estensione del disagio giovanile esigono verifiche e adeguamenti importanti. Qualche anno fa, la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma, in particolare l'Istituto di Sociologia, si è presa l'impegno di valutare l'andamento attuale delle opere salesiane dedicate all'insegnamento tecnico e alla formazione professionale e ne ha tratto alcune prospettive di futuro⁶.

Abbiamo una storia, abbiamo un cumulo di realizzazioni, abbiamo molte persone e comunità impegnate in questo campo; dobbiamo coordinare e qualificare tutta questa risorsa sociale e questo capitale educativo per costituire ancora di più un servizio significativo per i giovani che si avviano al lavoro e una proposta valida per l'umanizzazione del mondo e la cultura del lavoro.

Il nuovo contesto socio-economico-culturale, caratterizzato dall'evoluzione tecnologica e dalla globalizzazione economica, dall'aumento della precarietà nel lavoro e da una trasformazione della sua cultura, esige dalla presen-

⁴ *Costituzioni* 27.

⁵ Cf. *Regolamenti* 2.

⁶ Cf. LUC VAN LOOY e GUGLIELMO MALIZIA (a cura di), *Formazione professionale salesiana. Volume primo: Indagine sul campo. Volume secondo: Proposte in una prospettiva multidisciplinare*. LAS, Roma 1997-1998.

za salesiana nella formazione professionale di *ripensare in profondità i contenuti, la metodologia e l'organizzazione dell'azione educativa* perché sia veramente significativa e profetica.

Questa deve assicurare certe linee educative prioritarie e alcuni valori irrinunciabili, più minacciati dal processo di globalizzazione in atto, come la centralità della persona rispetto all'economia, l'attenzione preferenziale ai più deboli nella ricerca del bene della comunità, la salvaguardia della dimensione della gratuità contro lo strapotere del profitto, la promozione di modelli di sviluppi più equi, che impediscano di allargare ulteriormente la forbice delle disuguaglianze presenti nel sistema. In concreto vorrei segnalare alcune sfide e prospettive che considero di speciale importanza per i prossimi anni.

Innanzitutto rafforzare nelle scuole tecnico-professionali salesiane i *processi di personalizzazione*. Se è vero che il lavoro contemporaneo deve essere sempre più ricco di conoscenze scientifiche, di cultura e di intelligenza del soggetto e soddisfacente in rapporto a se stessi e agli altri, non è sufficiente una buona preparazione tecnica e professionale, ma si richiedono sempre di più persone capaci di pensare in maniera autonoma, intellettualmente curiose e dotate di senso critico; persone in grado di stabilire relazioni positive, stabili ed efficaci, di promuovere la collaborazione in progetti comuni; capaci di gestire e risolvere i conflitti e di affrontare i cambiamenti con fantasia e creatività. Questa esigenza è molto sentita anche dagli stessi giovani, che vorrebbero una maggiore attenzione degli educatori alla loro vita. È dunque importante promuovere momenti e percorsi di comunicazione e di relazione personale tra educatori e allievi, con le famiglie, con l'ambiente sociale; curare un orientamento educativo rispettoso, ma nel contempo propositivo; sviluppare metodologie che mettano la persona del giovane al centro, che suscitino atteggiamenti partecipativi, responsabili e creativi, che curino il lavoro in équipe e in mutua collaborazione, programmare una formazione morale e un'educazione ai valori realmente personalista, comunitaria e solidale.

Bisogna pensare a un'educazione di base di qualità e aperta a tutti, capace di affrontare il fenomeno degli abbandoni, aiutando i più svantaggiati a superare i loro deficit; un'educazione che sviluppi non solo le potenzialità conoscitive, ma anche le abilità manuali, la creatività, la capacità di lavoro in gruppo, gli elementi professionali e tecnici, l'esperienza di lavoro... Tutto questo esige un profondo rinnovamento dei metodi pedagogici per sviluppare un processo educativo che renda la scuola uno spazio di vita per i giovani, che non solo insegni loro idee o tecniche, ma soprattutto insegni loro a vivere, a pensare, a lavorare insieme, a creare; una scuola che integri la professionalità come un elemento del suo processo educativo.

Nella proposta educativa salesiana è stata sempre importante la *pedagogia del lavoro* come un elemento essenziale per una formazione umana integrale, superando una pedagogia troppo intellettuale e selettiva. Molti giovani sono esposti o già hanno vissuto qualche esperienza di insuccesso scolastico e/o con problemi di integrazione personale, familiare e sociale. Per loro una esperienza lavorativa positiva, programmata e seguita con criteri educativi, può costituire un'ottima possibilità di recupero personale; il giovane può riacqui-

stare la stima di sé, riscoprire le proprie abilità e capacità ed essere motivato alla propria formazione. Questo richiede che nella proposta educativa si offra un ampio spazio ad alcune esperienze di lavoro, servizi alla comunità, lavoro all'interno di organizzazioni "non-profit" ..., valutando in esse soprattutto la realizzazione personale e il servizio al bene comune della comunità. Richiede anche di promuovere contatti qualificati e significativi con persone, istituzioni e ambienti del mondo del lavoro, favorendo un dialogo, confronto e mutua conoscenza e collaborazione formativa.

La collaborazione e il dialogo tra le diverse scuole e istituzioni educative e sociali è fondamentale per l'efficacia di questi programmi per i giovani emarginati del mondo scolastico. Attorno ad alcune scuole di formazione professionale sono nate iniziative di aiuto all'auto-occupazione, o di borse di lavoro, ecc., segni dell'interesse e della preoccupazione dei loro educatori.

La formazione professionale e la pedagogia del lavoro *s'inseriscono nell'insieme della Pastorale Giovanile salesiana*, come uno dei suoi elementi caratterizzanti. Già dall'inizio della Congregazione la formazione professionale è nata dall'oratorio, come un suo sviluppo naturale; i primi giovani raccolti da Don Bosco non solo avevano bisogno di essere accolti nei giorni festivi, ma soprattutto dovevano prepararsi per trovare un lavoro, crescere nella loro formazione umana, professionale e cristiana; allora l'oratorio, senza perdere niente dello stile familiare e giovanile, divenne laboratorio, scuola, centro di formazione cristiana... Tutti questi aspetti sono elementi complementari di un unico progetto educativo, che non possono essere vissuti in parallelo, e meno ancora, in ignoranza vicendevole. La scuola, la formazione professionale, i programmi di ricupero dei giovani in situazione di speciale disagio e difficoltà, i corsi per l'avviamento al lavoro, le iniziative per la ricerca e promozione del lavoro giovanile, ecc. sono realtà che devono coordinarsi e contribuire insieme al servizio di un progetto globale salesiano di educazione ed evangelizzazione. Gli sforzi che si stanno realizzando in questi anni devono continuare e crescere.

L'attenzione di Don Bosco e della Congregazione per la formazione dei giovani che si avviano al mondo del lavoro ha una finalità precisa e chiara che lo stesso Don Bosco ripeteva sovente: divenire onesti cittadini, capaci di guadagnarsi la vita con il loro lavoro e di essere utili alla famiglia e alla società, e allo stesso tempo buoni cristiani per essere un giorno fortunati abitatori nel Cielo.

Da sempre la Congregazione, curando la preparazione e l'educazione umana e tecnica, ha offerto ai giovani anche *una formazione cristiana integrata nel loro mondo*. Per questo procura di:

- offrire agli alunni una visione umanista ed evangelica della realtà sociale, economica e del mondo del lavoro, attraverso la lezione di religione o di formazione morale e lo studio della Dottrina Sociale della Chiesa;
- proporre esperienze spirituali e di apertura a Dio sia nella vita ordinaria, sia in momenti significativi di essa; in tutte queste esperienze, cura la qualità con un processo graduale di iniziazione alla preghiera e alla celebrazione;

- offrire anche esperienze di servizio gratuito e di solidarietà verso i più poveri, cominciando da quelli del proprio ambiente;
- proporre la possibilità di accompagnamento personale da parte di qualche educatore cristiano, che aiuti i giovani ad illuminare la propria vita con i principi evangelici e a seguire un cammino di educazione alla fede;
- collegarsi con le iniziative pastorali della Chiesa nel mondo del lavoro e facilitare ai giovani la loro partecipazione.

Tutte queste sfide ed esigenze richiedono una sempre più *qualificata formazione educativa e salesiana degli educatori*. La formazione professionale salesiana potrà continuare il suo cammino significativo e crescere in qualità e incidenza educativa, sociale e politica, soltanto se tutta la comunità educativa condivide valori, criteri e obiettivi della proposta salesiana, se tutti insieme assumono e realizzano un progetto educativo che guidi e informi la vita quotidiana del Centro. Ma questo esige uno sforzo rinnovato di formazione e di accompagnamento degli educatori. Il CNOS-FAP ha realizzato questo con successo in questi 25 anni, ma credo che oggi questa necessità diviene un punto strategico fondamentale e una vera priorità per l'associazione.

Vi auguro che la celebrazione di questo anniversario vi incoraggi a continuare il cammino di servizio ai giovani e al mondo del lavoro con creatività e fedeltà, secondo una felice espressione che ci ha accompagnato durante più di un secolo: "coi tempi e con don Bosco".

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. |
| 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.

Alcune prassi di personalizzazione nella formazione professionale

DARIO NICOLI*

Presentiamo le seguenti prassi:

- *Accoglienza, accompagnamento e orientamento*
- *CREA - Centro risorse educative per l'apprendimento*
- *Stage e alternanza formativa*

1. ACCOGLIENZA, ACCOMPAGNAMENTO E ORIENTAMENTO

Si presenta la metodologia per la gestione della fase di *accoglienza* e dell'accompagnamento prevista per tutto l'iter formativo secondo una prospettiva di personalizzazione, in ogni momento in cui avviene il contatto con il destinatario, considerando pure la dimensione del bilancio e del riconoscimento/certificazione dei crediti formativi. Ciò corrisponde al processo di orientamento che viene svolto non in una fase, ma in accompagnamento lungo tutto l'iter formativo della persona.

L'articolo completa il tema della personalizzazione dei percorsi formativi presentato nel precedente numero di "Rassegna CNOS" con l'esempio di alcune prassi fondate su tale principio. Si tratta di esemplificazioni che non esauriscono la varietà delle prassi finalizzate al successo formativo degli allievi attraverso percorsi personalizzati.

* Esperto di Formazione professionale.

La fase di accoglienza ha i seguenti obiettivi:

- conoscenza della persona,
- valorizzazione delle sue esperienze e relativi vissuti di tipo culturale e sociale,
- formazione del gruppo - classe e integrazione in esso,
- conoscenza del contesto formativo, dei suoi attori e delle sue regole,
- definizione o assunzione consapevole del progetto formativo,
- delineazione di un "patto formativo".

La fase di accompagnamento (iniziale, in itinere e finale) mira ad offrire alla persona un punto di riferimento (ed anche di ausilio) nel percorso di formazione e/o di inserimento lavorativo. Ciò può avvenire nel seguente modo:

- possibilità di colloqui degli allievi con gli insegnanti,
- approfondimento della conoscenza della persona,
- educazione del giovane al cambiamento e alle transizioni,
- sostegno del giovane nella definizione di una propria identità,
- presenza tra gli insegnanti di una figura di "referente di classe" per la gestione delle dinamiche emergenti e per la conduzione di momenti di confronto,
- aiuti agli allievi in termini di metodo di studio e di recuperi formativi, anche in forma individualizzata,
- acquisizioni che consentano di attivare strategie di ingresso nel mondo del lavoro nelle diverse possibilità di lavoro dipendente ed autonomo,
- definizione di un percorso dopo la formazione coerente con le motivazioni e le aspettative professionali maturate e le esigenze rilevate dal mercato del lavoro.

L'orientamento mira a consentire alla persona di essere soggetto attivo nella costruzione e realizzazione del proprio progetto personale/professionale. Esso comprende l'insieme dei servizi che interessano le persone nelle varie fasi di transizione. Queste si collocano lungo tutto il percorso di vita della persona e coinvolgono i momenti dell'istruzione-formazione, del lavoro e della quiescenza lavorativa. Esso si integra con dispositivi di bilancio (personale e di competenze) e di *placement*. Riguarda gli adolescenti, i giovani e gli adulti, ed opera nella forma dei servizi integrati in rete (*network* orientativo). Sono destinatari dell'orientamento tutti gli utenti delle attività di formazione, ma pure utenti del solo servizio di orientamento integrato. Esso opera in modo integrato mobilitando più dimensioni:

- l'ambito della persona, in una logica di sviluppo vocazionale,
- l'ambito degli organismi che sono chiamati, a livello locale, a condividere una rete di servizi (istruzione, formazione, servizi per l'impiego) nella prospettiva della cooperazione,
- l'ambito del sistema economico che richiede uno stretto legame tra rete di servizi orientativi ed imprese e loro associazioni nella prospettiva delle "famiglie professionali".

Gli interventi previsti nell'ambito del servizio di orientamento permanente sono:

A. Orientamento in senso stretto

I percorsi di orientamento sono finalizzati alla scelta formativa/professionale nei diversi momenti di transizione:

- dopo la media inferiore,
- dopo l'assolvimento dell'obbligo di istruzione,
- durante l'assolvimento dell'obbligo formativo,
- dopo l'assolvimento dell'obbligo formativo,
- nell'alternanza scuola-lavoro,
- dopo la secondaria superiore,
- nella fase di inserimento lavorativo di soggetti con o senza esperienze professionali.

Tale intervento si caratterizza per i seguenti servizi: informazione, primo colloquio, conoscenza di sé, conoscenza del mercato del lavoro e delle professioni, bilancio di competenze, tirocinio orientativo, progetto personale, accompagnamento.

B. Gestione passaggi e laboratori di recupero e sostegno degli apprendimenti

Si intende accompagnare sistematicamente i percorsi "trasversali" delle persone, sia in ingresso sia in uscita, favorendone il successo attraverso l'attivazione di laboratori di recupero e sviluppo degli apprendimenti realizzati di comune accordo tra l'ente inviante e l'ente ricevente.

È importante evitare una gestione formalistica del credito formativo per giungere ad una vera e propria *intesa reciproca* tra gli organismi coinvolti, sulla base di una metodologia comune.

Si propone di concepire il credito come un dispositivo circoscritto, contestuale e convenzionale tra gli attori che – in forma reciproca – lo sottoscrivono e lo fanno proprio.

Per realizzare un tale disegno di riconoscimento limitato e reciproco, sono necessari due strumenti:

- un accordo metodologico di ordine generale che definisca l'elenco dei crediti certificabili e riconoscibili, il glossario, i limiti di applicabilità, i criteri gestionali;
- intese locali tra agenzie formative unite da un legame di rete (*network*) nelle quali si definiscono dispositivi di certificazione e riconoscimento dei crediti formativi, sulla base di un "reciproco accreditamento" continuamente validato.

C. Gestione ingresso e riallineamento

La gestione in ingresso e riallineamento è un approccio non convenzionale ai processi di transizione in verticale nei sistemi formativi. Si tratta di concepire

il certificato acquisito in uscita dal percorso inferiore come un documento indicativo, che consente l'accesso alle prove di ingresso predisposte dall'organismo superiore, ma che non ne garantisce automaticamente l'esito positivo.

In presenza di carenze significative, vengono quindi predisposte, di comune intesa tra i due organismi, prove di riallineamento che consentano di recuperare i livelli di ingresso necessari.

Si propone di delineare un percorso condiviso fra gli organismi coinvolti, al fine di delineare in anticipo i contenuti e le metodologie delle prove di ammissione, in modo da creare una continuità formativa che consenta di rilevare in anticipo i problemi ed approntare le soluzioni più idonee. Ciò in due direzioni: verso la formazione superiore con un approccio di continuità, verso l'università (lauree brevi di natura tecnica, compatibili con il percorso di formazione professionale) tramite anno di riallineamento.

D. Gestione crediti e percorsi di completamento

Si tratta di una modalità formativa quasi totalmente nuova nel panorama italiano che prevede unicamente la scuola serale come opportunità per acquisire titoli di studio per persone che non abbiano potuto realizzare tale obiettivo nella fase iniziale del proprio curriculum di studi. Essa corrisponde alla possibilità di valorizzare le conoscenze e le competenze apprese tramite l'esperienza di lavoro in un percorso personalizzato non solo compatibile, ma necessariamente integrato con l'attività lavorativa. Per condurre a termine in modo proficuo tale servizio sono necessarie le seguenti condizioni da parte dell'impresa:

- disponibilità nel riconoscere l'applicazione di dispositivi formativi individuali
- disponibilità nel concordare la valorizzazione le attività di lavoro tramite una cooperazione mirante al completamento formativo.

Inoltre, si ricorda la necessità di delineare un cammino formativo veramente personalizzato, basato sull'accompagnamento e sulla flessibilità dei tempi e delle metodologie di insegnamento/apprendimento.

E. Placement e creazione di impresa

È un servizio, strettamente connesso all'orientamento, che consente di sostenere i processi di transizione al lavoro (dipendente, autonomo) ed all'imprenditorialità, al fine di sostenerne le scelte nelle fasi decisionali, in relazione alle specifiche opportunità del contesto territoriale. Ciò favorendo la collocazione in contesti lavorativi adeguati (*placement*) ed il supporto consulenziale per ciò che concerne il progetto di lavoro autonomo e di impresa. Il modello che si intende elaborare persegue le seguenti finalità: favorire l'individuazione di nuove opportunità occupazionali presenti nel territorio; facilitare l'avvicinamento tra soggetti e nuove opportunità; integrare le azioni previste nella prospettiva dello sviluppo locale. Gli ambiti di intervento previsti sono:

- promozione,
- ingressi di lavoro dipendente,
- creazione di nuova impresa,
- subentro nella conduzione aziendale,
- processi di diversificazione/ampliamento,
- processi di trasformazione, innovazione organizzativa e gestionale del settore e delle imprese.

2. CREA - CENTRO RISORSE EDUCATIVE PER L'APPRENDIMENTO

La proposta di un Centro delle Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA) si rifà alla natura dell'azione educativa. L'educazione è un'azione di tipo relazionale volta alla promozione nelle persone dello sviluppo di disposizioni interiori ed all'acquisizione di saperi e competenze che favoriscono il loro benessere, azione di cui è responsabile in primo luogo l'educatore, il quale, nell'esplicazione del suo servizio, si avvale di strumenti diversi, applicandoli alle situazioni ed alle persone mediante criteri di adeguatezza e conformità.

Per essere tale, è necessario che l'agire educativo sia orientato ad ideali guida sul bene dell'uomo e la società e che in tale prospettiva sia perseguito il benessere della persona. Ciò avviene entro una relazione amichevole che consenta "un dialogo continuo e prolungato nel tempo tra l'educando ed i suoi educatori, ma anche tra lui e il mondo della sua esperienza diretta o indiretta. Questo dialogo, attraverso l'esperienza diretta, indiretta, l'argomentare e il persuadere permette all'educando di costruire la sua identità, di interiorizzare valori, significati e modi d'agire, di orientarsi nel mondo. La riflessione stessa, base della concettualizzazione, può esser considerata un dialogo interiore" (Pellerey, 1999, p. 177)¹.

Luoghi privilegiati del dialogo educativo sono le varie comunità di vita nelle quali l'educando nel corso della sua crescita si viene a trovare; la caratteristica comunitaria risiede nel fatto che tutti i membri delle stesse condividono i valori riferiti al compito educativo e lo realizzano tramite il dialogo continuo, valorizzando a tale fine gli strumenti e le opportunità che via via si presentano, coerenti a tale scopo.

Il frutto di una azione educativa autentica è l'attenzione alla crescita della singola persona: questa attenzione consiste più precisamente nel riferimento del percorso educativo-formativo alla specifica realtà personale dell'allievo. Personalizzare significa, infatti, delineare differenti percorsi di trasferimento-acquisizione delle conoscenze, abilità, capacità personali e competenze, in base alle caratteristiche personali degli allievi utilizzando appropriati metodi didattici. Ambito privilegiato dell'azione personalizzata è il contesto della classe, dove il gruppo costituisce una delle leve dell'apprendimento.

¹ PELLEREY M., *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e post modernità*, LAS, Roma, 1999.

L'ambito delle metodologie didattiche include oggi anche le nuove tecnologie educative (NTE). Le NTE consentono – se collocate entro una prospettiva di fondo di natura relazionale – di sostenere la finalità dell'autoformazione ovvero una modalità cognitiva mediante la quale la persona diviene responsabile del proprio processo di apprendimento, attraverso una dinamica che le consenta di “dare forma” autonomamente non soltanto al proprio sapere ma all'intera propria personalità in una logica di maturazione. L'autoformazione è quindi un vettore di sviluppo dell'autonomia, del controllo, della padronanza della personalità psichica e cognitiva del soggetto in un ambiente di apprendimento che propone una notevole ricchezza di relazioni con soggetti diversi, tra i quali anche quelli virtuali. Presentandosi pertanto come una modalità rinnovata di azione pedagogica, nella quale emerge uno spazio deputato all'iniziativa del soggetto che apprende, in un quadro educativo organizzato, l'autoformazione appare non già come un “modello” formativo opposto alle prassi didattiche abituali, bensì come un elemento di forte contaminazione, essendo portatore di notevoli potenzialità di applicazione in differenti ambiti di apprendimento.

Tre sono le modalità di attuazione dell'autoformazione ipotizzate attraverso il CREA:

- 1) attività di autoapprendimento *a supporto della didattica d'aula* (didattica attiva);
- 2) attività di autoapprendimento *ulteriori rispetto alla didattica d'aula* (moduli di recupero, gruppi di discussione, *news group*, spazio caffè);
- 3) modalità di apprendimento *sostitutive della didattica d'aula*, anche se non completamente (apprendimento multimediale interattivo).

Si tratta di una proposta sostenuta e coordinata da un gruppo tecnico nazionale e collocata sul portale www.cnos-fap.it. Il gruppo ne garantisce l'animazione e la promozione, il portale costituisce il supporto tecnico alla didattica (d'aula, mista, alternativa all'aula) che si trasferisce automaticamente in ogni Centro di formazione, i formatori possono dare i loro contributi alla sua crescita.

Il CREA rappresenta la struttura integrativa ed alternativa al gruppo – classe, presente in ogni Centro di formazione professionale, nella quale concentrare le risorse che consentono di dare vita sia a processi di autoformazione assistita che di formazione a distanza.

Il CREA può essere valorizzato:

- *nel lavoro di gruppo o individuale animato dal formatore:*
il formatore utilizza il CREA in modo integrativo rispetto alla didattica dell'aula, svolgendovi attività individuali o di gruppo da lui stesso animate, in coerenza con la propria programmazione didattica;
- *nei piccoli gruppi assistiti su richiesta del formatore:*
il tutor dell'autoformazione assiste gli utenti di uno o più percorsi formativi dietro richiesta dei loro formatori, al fine di svolgere attività didattiche di vario tipo, tra cui esercitazioni, recuperi ed approfondimenti;

- *nel lavoro individuale su materiali di apprendimento:*
la singola persona realizza un proprio percorso di formazione sulla base di un progetto autodefinito, avvalendosi sia delle risorse del CREA che dell'assistenza del tutor;
- *nella formazione a distanza (FAD):*
aiutato dal tutor-formatore, l'allievo può svolgere percorsi di formazione a distanza *on line* su programmi di studio prestabiliti, in linea di massima in integrazione con momenti di incontro diretto e/o di formazione in presenza.

A regime, il CREA di ogni CFP sarà in grado di offrire a ciascun allievo gli strumenti d'accesso ai contenuti della formazione. Per attuare ciò il CREA offrirà più approcci nell'acquisizione delle conoscenze e delle competenze, dando a ciascuno la possibilità di apprendere secondo metodi e stili diversi; il giovane troverà, quindi, a disposizione testi, dispense, *software* didattici, cd-rom, video...

Nella attuale prima fase, il CREA si concentra su tre macro-aree ritenute fondamentali, già descritte nella sperimentazione dell'obbligo formativo (anno 2000) ed ora riformulate nella prospettiva del triennio della formazione professionale iniziale (FPI).

Le macro-aree si riferiscono a:

- *Conoscenze di base (Scienze umane, Cultura scientifica)*
- *Capacità personali*
- *Competenze professionali comuni*

Al momento restano fuori dal CREA le *competenze professionali specifiche di settore* che verranno sviluppate successivamente anche sulla base della possibile definizione di standard nazionali di riferimento (o "livelli essenziali delle prestazioni").

Il CREA dispone attualmente di *strumenti didattici cartacei o informatici* che sono un insieme di opportunità di apprendimento tra cui dossier, volumi e riviste, manuali, unità didattiche, supporti video. Successivamente saranno attivati:

- *un sistema telematico a supporto della formazione.*
Si tratta di una piattaforma per l'apprendimento che fornisce strumenti didattici agli utenti, opportunità per la collaborazione *on line* tra allievi (forum, bacheca...), strumenti al docente per monitorare l'attività ed intervenire dove necessario (dati raccolti dal sistema di monitoraggio e statistiche).
- *una base di dati*
È prevista una raccolta sistematica di informazioni su diversi ambiti: tematiche connesse alle aree formative, economia e mercato del lavoro, settori, figure professionali, orientamento, tematiche di interesse culturale e del tempo libero.

Attualmente la figura di riferimento è il *promotore* del CREA, il quale ha il compito di

- partecipare alla elaborazione degli strumenti didattici;
- promuovere il centro risorse;
- assistere i colleghi nell'utilizzo delle opportunità presenti, compresa la partecipazione alla elaborazione degli stessi strumenti.

A regime, il CREA sarà dotato di due figure professionali:

- Il *tecnico informatico-didattico* che fornisce i seguenti servizi:
 - Strutturazione del Centro risorse
 - Cura della funzionalità delle tecnologie
 - Implementazione del *package* didattico
 - Supporto agli utenti ed agli esperti
 - Supporto ai docenti e tutor-formatore
 - Cooperazione con la rete degli esperti informatico-didattici dei vari Centri di formazione professionale.
- Il *tutor-formatore dell'autoformazione* che fornisce i seguenti servizi:
 - Strutturazione del Centro risorse
 - Cura della documentazione didattica
 - Supporto agli utenti ed agli esperti
 - Supporto ai formatori e al tecnico informatico-didattico
 - Monitoraggio e promozione dell'attività
 - Cooperazione con la rete dei tutor formativi dell'autoformazione

La mappa delle unità di apprendimento intende dotare i giovani che frequentano i CFP del CNOS- FAP di strumenti e di opportunità che consentano loro di valorizzare al meglio *l'approccio peculiare della formazione professionale* centrato sulla scoperta e sull'aiuto alla realizzazione del progetto personale di ogni destinatario intorno ad una identità lavorativo-professionale e sulla base di una proposta tesa a formare il cittadino, il lavoratore, il cristiano.

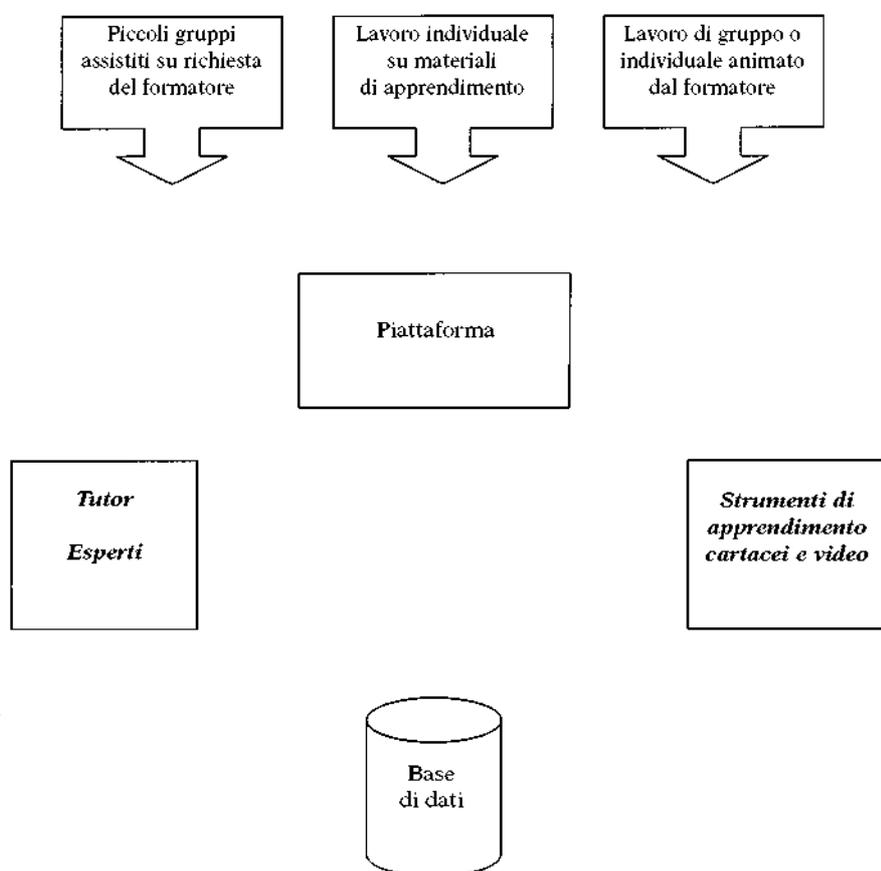
Le varie unità si basano sulla centralità dell'esperienza e della competenza, sul metodo induttivo per ricerca e scoperta, sul legame motivante e funzionale tra le risorse offerte, le competenze da possedere e i risultati ottenuti dal giovane nel suo percorso (esperienze di successo). Esse coniugano in un insieme armonico l'approccio esperienziale e l'astrazione, anch'essa necessaria, presupposto fondamentale per costruire un percorso di autonomia nell'apprendimento. Il percorso formativo sarà sostenuto anche dalle nuove tecnologie educative (NTE). Ciò che si persegue non è infatti l'abilità fine a se stessa, quanto lo sviluppo di una professionalità piena, fatta di competenze (sapere teorico ed abilità applicate nella risoluzione di un compito professionale) e di atteggiamenti e comportamenti congruenti accompagnati dalla maturazione nell'allievo di una mentalità che assuma i compiti di lavoro entro un quadro non solo funzionale ma anche ideale, per il cui perseguimento si prevede una disposizione interiore tesa al bene.

I criteri metodologici fondanti per elaborare unità didattiche sono:

- approccio per esperienze e non per contenuti; i contenuti sono recuperati lungo il percorso;

- **ingresso inteso** come “promozione” e come “prerequisito selettivo”; esso mira al coinvolgimento ed alla sperimentazione di un metodo attivo;
- conoscenze organizzate tramite una mappa ed un glossario; esse vanno enfatizzate nel momento in cui si incontrano e richiedono un adeguato approfondimento;
- titoli delle UF e delle UD alludono non tanto al contenuto quanto alla *performance* e quindi alla “dotazione personale” dell’allievo.

IL CENTRO RISORSE



3. STAGE E ALTERNANZA FORMATIVA

Lo *stage* rappresenta un'esperienza decisiva nell'ambito del processo formativo; esso si propone di verificare, attualizzandole, le acquisizioni ricevute, di completare la loro formazione tecnica, di interagire con le concrete condizioni di lavoro cui si riferisce il loro percorso formativo. La gestione di tale

stage-tirocinio costituisce un momento cruciale del percorso formativo personale e quindi terrà conto della peculiarità della persona-destinatario e dell'abbinamento con l'impresa adatta ad essa.

Il processo di gestione persegue i seguenti obiettivi:

- realizzare un monitoraggio *in itinere* del processo formativo e degli apprendimenti acquisiti, attraverso un coinvolgimento diretto dell'azienda e del soggetto nella valutazione delle singole fasi;
- valorizzare il significato orientativo e formativo dello *stage* e sviluppare una maggior coerenza tra gli obiettivi iniziali e i risultati dell'apprendimento;
- adottare un modello organizzativo centrato sull'articolazione del percorso formativo in fasi tra loro distinte, che possono tuttavia essere gestite in maniera flessibile, in funzione delle peculiarità che contraddistinguono ogni processo d'inserimento.

Per quanto riguarda la persona, gli obiettivi sono:

- favorire, attraverso l'esperienza di *stage*, la transizione dalla formazione al lavoro, vissuta come fonte di cambiamento e di maturazione personale prima ancora che professionale;
- incentivare l'acquisizione di competenze che riguardano la propensione al rischio, la capacità di valutare le *performance* individuali, il miglioramento delle prestazioni, l'assunzione di responsabilità nell'ambito del proprio ruolo e/o della propria funzione;
- sviluppare la capacità di assumere decisioni, di stabilire relazioni positive anche in un contesto non "protetto" dalla presenza di tutor/insegnanti, di risolvere problemi
- aumentare la conoscenza di una realtà aziendale, degli stili organizzativi, dei modelli culturali e comportamentali di riferimento.

La gestione dello *stage*/tirocinio deve consentire il pieno raggiungimento delle acquisizioni previste dal progetto. In particolare, si prevedono tre tipologie di *stage*/tirocinio:

- orientativo,
- formativo,
- di pre-inserimento lavorativo.

L'attività di *stage*/tirocinio può essere anche svolta tramite *simulazione* (da distinguere dal laboratorio didattico), specie per ciò che concerne l'orientamento e l'attività in svolgimento lungo il primo anno formativo. In ogni caso, prima dell'attività di *stage*/tirocinio è necessario fornire ai destinatari una formazione essenziale in tema di sicurezza ed antinfortunistica.

Il modello formativo in forte *alternanza* prevede - a differenza dello *stage* - il succedersi programmato di fasi di formazione presso la struttura formativa e ampie fasi di formazione presso l'azienda. Secondo questo approccio i momenti in azienda non vanno intesi solo come gli *stage* dei percorsi tradizionali, che spesso si situano a fine percorso e sono funzionali a

far sperimentare all'allievo quanto appreso presso il CFP, ma assumono il carattere di veri e propri momenti di apprendimento e acquisizione di conoscenze e competenze, progettati e monitorati. Questa articolazione – Centro/Azienda/Centro – si ripete più volte nell'anno formativo, con impegno orario diverso.

Il percorso deve prevedere un servizio di accoglienza, preliminare alla formazione vera e propria. Tale servizio si realizza prevalentemente a livello individuale ed è finalizzato ad accogliere e interpretare il bisogno di formazione, spesso implicito, dei soggetti. Rappresenta anche un momento di orientamento in quanto, oltre a fornire informazioni più precise sull'offerta formativa, consente alla persona di operare una scelta perché la si aiuta a confrontare le richieste della formazione con le risorse personali, fatte emergere in sede di colloquio. È opportuno coinvolgere in questa fase la famiglia, i docenti della scuola di provenienza, eventuali referenti del Centro per l'impiego e dei Servizi Sociali. Questo momento consente anche di raccogliere informazioni utili alla definizione di un profilo personale degli allievi, mettendo in luce le condizioni di partenza in termini di conoscenze, esperienze capitalizzate, risorse, che daranno anche indicazioni utili alla definizione della prima fase del percorso di formazione.

Dopo il servizio di accoglienza ha inizio il percorso formativo, con una fase dedicata alla costituzione del gruppo e alla stipula del patto formativo, fase fondamentale per stabilire un buon approccio, per creare un clima adeguato ma anche per far passare una immagine della formazione non legata a schemi scolastici, spesso già rifiutati dai soggetti in formazione. Questo diventa strategico anche per la messa a punto della fase successiva, in quanto consente di avere le informazioni necessarie alla realizzazione di un'efficace abbinamento allievo/azienda.

Sempre in questa fase si dovranno prevedere visite conoscitive in alcune aziende del settore, diverse per tipologia e dimensioni: questa attività, opportunamente preparata e guidata (schede, griglie di osservazione, domande preparate, ripresa in aula, ecc.) rappresenta per gli studenti il primo approccio con la realtà lavorativa nella quale si troveranno ad operare, un'occasione per cogliere il nesso tra figura in uscita e percorso formativo e per confrontare le proprie aspettative e rappresentazioni del lavoro con la realtà.

Un ulteriore obiettivo sarà la rilevazione delle competenze e delle potenzialità dei singoli, sia per la costruzione del percorso personalizzato – questi dati saranno integrati dal tutor formativo grazie alle altre rilevazioni *in itinere* e consentiranno la progettazione di dettaglio dei moduli di rientro/potenziamento – sia per l'abbinamento allievo/azienda.

Da un punto di vista pedagogico, il termine alternanza si basa su:

- un'attenzione ai processi di apprendimento del soggetto, a come la persona sviluppa e consolida le proprie competenze;
- un'idea di apprendimento come elaborazione e costruzione dell'esperienza;
- un riconoscimento del ruolo formativo della situazione di lavoro;
- un'enfasi sulle funzioni diverse dalla docenza (progettazione, *tutoring*, ecc.).

In tale processo i due contesti formativi intervengono portando ognuno le proprie peculiarità. In particolare la formazione in azienda consente di:

- apprendere come si attua il lavoro tenendo conto delle concrete caratteristiche organizzative dell'azienda e delle caratteristiche delle persone con cui si lavora;
- vedere come in concreto si applicano le conoscenze e le procedure apprese nella formazione extra-aziendale;
- sviluppare, mediante la pratica, l'esperienza professionale, ossia la capacità di predisporre il lavoro e di prevederne le difficoltà ed i risultati;
- riflettere sul lavoro svolto per individuarne i difetti e per migliorare le proprie prestazioni.

Al fine di garantire che tali aspetti siano presenti anche l'azienda, così come il CFP, dovrà attivare e mettere a disposizione risorse tecniche, umane e strutturali adeguate attraverso l'attivazione di un apposito presidio formativo aziendale.

D'altro canto talvolta le specificità organizzative e lavorative dell'azienda non consentono di acquisire una visione ampia del processo di lavoro e delle competenze necessarie e il neo-inserito deve lavorare con operatori diversi: ciò rende difficile il processo di apprendimento sequenziale e omogeneo. Inoltre l'urgenza della produzione non consente talora pause di riflessione sul lavoro eseguito.

Proprio per superare i limiti della formazione aziendale e potenziare le sue opportunità, risulta indispensabile che si provveda a far sì che essa si colleghi e si integri con quanto realizzato presso la struttura formativa. La formazione extra-aziendale infatti – accanto ai limiti facilmente intuibili, dato il contesto in cui si svolge – offre alcuni vantaggi che consentono di integrare l'apporto della formazione aziendale. Essa, infatti:

- propone al giovane l'apprendimento di concetti e nozioni generali, che oltrepassano le specificità aziendali;
- prevede spazi adeguati per la riflessione ed il confronto in gruppo con altri allievi che vivono analoghe e diverse esperienze;
- aiuta il giovane a sistematizzare conoscenze ed esperienze in modelli di comportamento sociale e lavorativo idonei alla sua crescita personale e professionale.

Nel percorso di alternanza richiedono una particolare attenzione i momenti di rientro al Centro dopo la fase di formazione in azienda. In questi momenti formativi sarà richiesto al tutor e ai formatori di intervenire a più livelli per il raggiungimento degli obiettivi.

In primo luogo sarà necessario favorire il consolidamento/recupero delle acquisizioni avvenute nelle fasi precedenti. Per far questo, si suggerisce agli operatori di attivare gruppi che operino utilizzando l'approccio del *tutoring* orizzontale. Qualora i percorsi in azienda abbiano presentato molti elementi di differenza, anche attraverso la suddetta metodologia, si favoriranno occasioni di scambio di informazioni/conoscenze, per l'acquisizione di più completi elementi di competenza.

I rientri al CFP si prestano particolarmente ad azioni di riposizionamento individuale. Garantire l'individualizzazione massima del percorso diventa necessario in molti casi; potrebbero manifestarsi infatti:

- necessità di riorientamento professionale;
- bisogni di approfondimento in termini di contenuti/acquisizioni per un maggior successo nel percorso;
- disponibilità a riprendere in considerazione il rientro nel sistema scolastico, che richiedono quindi l'attivazione di passerelle.

L'ultima caratteristica dell'intervento è quella della personalizzazione del percorso. Infatti, pur trattandosi di un percorso di gruppo, il modello deve prevedere molti elementi di personalizzazione dell'azione formativa, trasversali a tutto il percorso, quali:

- l'abbinamento allievo-azienda,
- gli interventi di recupero/approfondimento delle conoscenze e competenze acquisite,
- la costruzione di apposite "passerelle" che consentano gli approfondimenti dei saperi di base per coloro che intendono rientrare nel sistema scolastico,
- la gestione di "ingressi" e "uscite" dal percorso.

A tal fine, oltre ai moduli di personalizzazione previsti dal progetto, è prevista la possibilità di disporre di una quota-oraria di adeguamento dell'articolazione oraria alle esigenze dello specifico *target* di riferimento che potrà essere utilizzata per interventi sia nel contesto aziendale sia nella struttura formativa a seconda del piano formativo integrato individuale.

L'approccio formativo dell'alternanza richiede una forte interazione tra CFP ed azienda, che porti alla condivisione delle finalità dell'intervento e degli obiettivi formativi e alla progettazione/pianificazione delle aree di competenza da acquisire in azienda. Pertanto, la funzione di presidio del rapporto di collaborazione con le aziende assume un carattere di estrema importanza per il raggiungimento degli obiettivi del progetto. Al fine di costruire/implementare la rete territoriale, si valuterà l'opportunità di organizzare incontri con i *tutor* o i responsabili aziendali, prima di iniziare il percorso; in questo modo si potranno definire modalità e regole di collaborazione, identificare ruoli e criteri di intervento concordati, attuare azioni integrate nelle fasi di realizzazione del progetto. Obiettivo di questi incontri è la definizione del piano formativo integrato.

Per ogni allievo si deve provvedere ad un adeguato abbinamento con una o più aziende coinvolte nel progetto. Per questa azione, che è particolarmente delicata in quanto si colloca all'inizio del percorso, è necessario tenere presenti i seguenti criteri guida:

- tenere conto delle caratteristiche e dei bisogni dell'allievo, che sono emersi nella fase di accoglienza/orientamento. Questa attenzione dovrà essere posta anche in fase di definizione dei ritmi di alternanza.

- predisporre un'attività che consenta di elaborare e condividere un "patto" di tirocinio;
- documentare tutto ciò che avviene, anche se si trattasse di attività, iniziative, acquisizioni di competenze non previste dal progetto;
- far utilizzare agli allievi un "diario di tirocinio", soprattutto in vista dei rientri formativi
- predisporre materiale per la valutazione

Infine, il modello deve prevedere valutazioni di processo, di percorso e degli apprendimenti. Rispetto al processo e al percorso, verranno utilizzati, nell'ottica della qualità, questionari di gradimento *in itinere* e a fine percorso.

Rispetto agli apprendimenti, la valutazione si realizzerà come un processo che è caratterizzato da alcuni snodi principali: rientri dalla formazione in azienda, valutazioni di fine ciclo, di fine anno, di qualifica. In coerenza con la fase di accoglienza, il processo di valutazione persegue in particolare l'obiettivo di favorire:

- la taratura dell'intervento di insegnamento;
- l'individualizzazione del percorso;
- la corretta percezione di sé da parte dell'allievo (quello che so/so fare; quello che devo ancora acquisire per svolgere i compiti richiesti);

Il modello intende favorire anche l'acquisizione di capacità di autovalutazione da parte degli allievi: questa competenza infatti risulterà particolarmente utile nel contesto lavorativo.

Per meglio monitorare l'esperienza di formazione in azienda, si suggerisce l'utilizzo di un apposito strumento quale il "Diario di formazione in azienda". Vista l'importanza data da questo modello a tale modalità formativa, sia in termini quantitativi che qualitativi, è necessario dotarsi di un dispositivo di monitoraggio puntuale consultabile dall'allievo, dal tutor formativo e dal tutor aziendale. Il diario verrà di volta in volta compilato da tutti gli attori sopra menzionati. Questo strumento consente di:

- tenere sotto controllo il processo apportando eventuali correttivi *in itinere*,
- consentire all'allievo di cogliere l'unitarietà del percorso formativo,
- favorire il processo di auto valutazione,
- calibrare gli interventi di recupero/approfondimento durante i momenti di rientro.

Infine è da prevedere la possibilità di raccordo tra il percorso in alternanza formativa con percorsi di istruzione o formazione a tempo pieno. Tale possibilità rimanda alla soluzione dei percorsi aperti già prevista nel progetto e gestibile attraverso appositi moduli di 'allineamento' che consentono all'allievo il raccordo tra il precedente percorso e il successivo e il riconoscimento dei crediti maturati.

Per garantire la riuscita e l'efficacia dell'iniziativa è necessario presidiare particolarmente l'ambito pedagogico, organizzativo e gestionale:

Il presidio pedagogico

Innanzitutto l'agenzia formativa deve garantire la presenza di un'*equipe* di formatori esperti che siano in grado di integrare le specifiche competenze in un reale lavoro di squadra. Di particolare importanza la figura del tutor formativo, che svolge la fondamentale funzione di supporto e accompagnamento degli allievi, è un facilitatore/esperto di apprendimento e delle dinamiche relazionali e conoscitore della realtà aziendale dal punto di vista organizzativo. Egli dovrà anche garantire il raccordo con le aziende e, in particolare, con i *tutor* aziendali. Una particolare attenzione sarà posta alle figure strategiche di riferimento, in particolare i *tutor* aziendali, che dovranno essere formati e sensibilizzati. Pertanto si provvederà a:

- organizzare riunioni di avvio per informare e sensibilizzare e contribuire a creare/implementare la rete. Non trascurare i possibili rischi di approccio negativo iniziale;
- predisporre un *vademecum* del corso;
- prevedere incontri con i *tutor* formativi per la valutazione

Il presidio organizzativo

Poiché tali progetti rivestono ancora un forte carattere di sperimentazione, sarà fondamentale prevedere un maggiore investimento in termini di risorse umane, nonché strutturali, per poter garantire:

- una progettazione adeguata e mirata che consenta di superare l'approccio di tipo programmatico/didattico, a favore di un approccio di tipo progettuale/formativo. Infatti, ogni momento di alternanza si configura come un intervento da progettare e da monitorare e non solo da attuare;
- la definizione degli ambiti funzionali ed operativi per ciascuno dei ruoli fondamentali: *tutor*, formatori, progettisti, esperti di collaborazione con le aziende, ecc. A questo scopo si potrebbero ipotizzare, per le prime edizioni sperimentali, dei percorsi paralleli di formazione/supervisione degli operatori coinvolti;
- la messa a punto delle procedure, soprattutto rispetto ai momenti decisionali, di scambio e confronto nonché il flusso delle comunicazioni;
- la disponibilità di risorse che garantiscano non solo lo svolgimento del percorso ma anche e soprattutto la progettazione, la documentazione, il monitoraggio e la valutazione. Infatti, se è pur vero che, in genere, un percorso in alternanza presenta meno costi di un'attività in aula o in laboratorio gestita presso il Centro, la particolarità di questo modello richiede senza dubbio un notevole investimento per il presidio del progetto stesso. Si pensi ad esempio alle energie necessarie per realizzare un reale coinvolgimento dei *tutor* aziendali nella progettazione del percorso formativo.

Come già sopra accennato, la funzione di reperimento e presidio del rapporto di collaborazione con le aziende assume un carattere di estrema importanza ai fini del raggiungimento degli obiettivi del progetto. Al fine di costruire/implementare la rete territoriale, si valuterà l'opportunità di organiz-

zare incontri con i *tutor* o i responsabili aziendali, prima di iniziare il percorso; in questo modo si potrà contenere maggiormente il rischio di conflitti/opposizioni successive, nelle fasi di realizzazione del progetto.

Il presidio gestionale

La realizzazione di un percorso formativo in forte alternanza è un processo complesso che vede il concorso e l'interazione di molti attori e uno sviluppo temporale ampio e articolato. Quindi oltre ad assicurare la copertura delle funzioni formativo-progettuali e organizzative occorrerà attivare un apposito presidio per gestire gli aspetti amministrativi, burocratici e di rendicontazione non meno complicati e funzionali al corretto sviluppo dell'interazione tra strutture formative, aziende, allievi e altri soggetti coinvolti. A tal fine opportuno prevedere adeguate risorse tecniche e umane negli ambiti della segreteria e dell'amministrazione oltre che un continuo monitoraggio da parte del responsabile della struttura formativa in raccordo con i referenti incaricati dalle aziende.

Anche l'azienda dovrà garantire un *presidio formativo* per la gestione della parte di percorso in alternanza costituito da risorse umane (*tutor* aziendale, esperti, ecc.) tecniche e strumentali (attrezzature, materiali, ecc.) adeguate allo sviluppo del progetto. Tale area di presidio dovrà prevedere modalità di collegamento e attivazione anche per gli aspetti organizzativi e gestionali in precedenza descritti.

La formazione professionale: un diritto dovere istituzionale

TAVOLA ROTONDA SU

Moderatore:
Michele Colasanto

Partecipano:

Anna Maria Nardiello,
Ministero dell'istruzione,
università e ricerca;

Pietro Gelardi,
Confederazione CISL;

Bruno Scazzocchio,
Confindustria

Prof. Michele COLASANTO*

Ringrazio tutti e ringrazio soprattutto il CNOS-FAP per avermi invitato in questa occasione di festa: le occasioni di festa sono sempre molto importanti specialmente se sono celebrative di percorsi istituzionali. Sappiamo che dentro e dietro i percorsi istituzionali del CNOS-FAP e l'impegno dei Salesiani nella formazione professionale, ci sono percorsi di vita, che ci hanno portati tante volte incontrarci. Le nostre vite si sono intrecciate; le occasioni d'incontro per quelli che evidentemente hanno qualche anno d'impegno in questa materia sono state tante, spesso quasi esclusivamente in una logica funzionale per dibattere, discutere problemi, orientamenti normativi, riforme. Questa è un'occasione di festa diversa dunque, ma che naturalmente non può non confrontarsi con quanto sta avvenendo e che è molto importante.

* Università Cattolica di Milano. Testo rivisto dall'Autore.

Se ieri sera ho percepito nell'entusiasmo, nella gioia, nel gusto di stare assieme il significato di un ritrovarsi in occasione di questa giornata di festa, oggi trasferiamo tutto questo in un confronto con le istituzioni e con i soggetti sociali che più di altri sono stati e sono interessati al tema della formazione professionale. Questo tema oggi, naturalmente, si colloca in rapporto alla questione della riforma del sistema educativo italiano illustrata dai relatori di ieri pomeriggio.

Come è già stato ben sottolineato, questa riforma è certamente un punto di svolta, ma s'inserisce in un cammino, in un processo che non è di oggi. Nasce infatti da esperienze, da tentativi di cambiamento che sono stati esperiti negli anni scorsi: non possiamo dimenticare, fra l'altro, che una riforma c'era già stata e che quest'ultima è nata per sostituire la precedente.

Per la formazione professionale, riforma o atti riformatori ce n'erano comunque già stati; alcuni certamente parziali, ma altri molto importanti. Credo che questo sia stato il senso dell'esperienza della Legge 196/97, se posso richiamarla, con il famigerato art. 17 soltanto parzialmente attuato. Però quell'esperienza ha segnato un punto di svolta nella percezione che della formazione professionale aveva la società italiana e ha significato poi un rinnovato impegno delle Regioni. Non possiamo dimenticare che veniamo (mi ci metto anch'io che mi sono sempre occupato di formazione professionale da quando ho cominciato i miei primi passi anche nel mondo dell'università) da esperienze discontinue: momenti di forte entusiasmo (penso alla legge 845/78), seguiti poi da altri di difficoltà e anche d'ingiusta considerazione del valore sociale della formazione professionale.

Oggi siamo sicuramente in un momento di grande rivalutazione. Quella esperienza, anche con il coinvolgimento del Ministero del Lavoro, sicuramente ha dato una spinta in questa direzione: penso all'accreditamento e al dibattito sulla certificazione delle competenze. Tutto questo ha fatto crescere la formazione professionale in sé, ma le ha consentito di presentarsi di fronte alla società ed al mondo politico con un volto più interessante.

Come in tutti i processi di riforma ci sono state spinte dall'alto e spinte dal basso.

Pensando a questa occasione e riandando a quelli che sono stati i dibattiti e le letture che li hanno sostenuti negli anni passati, abbiamo molto citato i documenti dell'OCSE che sono di grande importanza. Questi documenti, rilette con il senso del poi, hanno detto molto da più punti di vista, ma, spesso, sono stati l'espressione di società ricche che dovevano affrontare i problemi formativi e dell'istruzione all'insegna dell'efficienza. È il problema delle risorse da ritrarre in qualche modo rispetto ad obiettivi di maggiore efficienza: l'idea educativa invece è rimasta un po' in ombra.

Non dico che non ci sia stata presente nell'orientare la riforma: alla fine credo che la scuola e il sistema formativo nel loro complesso e gran parte dei politici che si sono interessati di formazione l'hanno fatto, esplicitamente o implicitamente, per amore dei giovani e in modo particolare, per amore delle fasce di giovani più marginali. L'hanno fatto recuperando quel concetto, che deriva dalla psicologia salesiana e a me è sempre rimasto impresso e che

si esprime con il termine "amorevolezza". In questo senso mi piace ricordare in questa sede un testo, che voi tutti certamente conoscete, di un Delors inedito sotto certi versi, sull'idea che la scuola possa avere l'atteggiamento di amorevolezza e quindi orientarsi a fini educativi. Si tratta del Delors del rapporto non recentissimo, ma comunque interessante, dell'UNESCO, "Nell'educazione è un tesoro". Il titolo rinvia ad una favola di La Fontaine: un contadino lascia il proprio campo ai tre figli e prega loro di non venderlo perché sotto il campo vi è un tesoro, ma il tesoro di cui parla il padre morendo consiste nella fatica quotidiana del coltivare e quindi, noi potremmo dire, nella fatica dell'educare.

A me piacerebbe che oggi fosse questo il filo rosso attraverso cui leggere i problemi concreti e specifici che ci troveremo di fronte. Problemi che sono stati ricordati e discussi e ai quali voglio solo accennare.

Non potranno essere trascurati il tema del finanziamento, con il passaggio da sistemi a bando al finanziamento diretto della formazione professionale così com'è prevista dalla riforma, il reclutamento del personale, l'interpretazione del ruolo delle Regioni. Queste ultime, in particolare, come leggeranno il sistema dell'istruzione e della formazione professionale? quanta competenza reclameranno su questo settore? Ci sono governatori di Regioni che hanno recentemente reclamato tutto il sistema dell'istruzione della formazione professionale fino all'istruzione tecnica. Un altro problema è quello della spiegazione del termine "livelli essenziali di prestazione"; ne avete discusso certamente anche ieri.

Tutto questo solo per ricordare ai presenti che sono questioni ben note, ma che in ogni caso la bussola, il filo rosso che guida nel percorso di riforma credo non possa che restare quello dell'educazione. Conviene a tutti, anche al mondo del lavoro, e alla società naturalmente, perché in tempi di flessibilità quanto più le persone hanno autonomia tanto più sono in grado di reagire ed interagire rispetto al nuovo sistema più flessibile di regolazione del lavoro che sta emergendo.

Su questo sfondo (evito di dilungarmi perché non è compito del moderatore) possiamo incominciare con il primo intervento. Chiederei alla Dott.ssa Maria Grazia Nardiello di intervenire rispetto ad un tema che è generale, ma non per questo generico, anzi. L'educazione certamente non coincide con il disegno ordinamentale, e in qualche modo ne prescinde. L'educazione chiama in causa docenti, l'organizzazione anche quotidiana del lavoro nelle scuole, il rapporto con la società civile, l'idea di comunità educante; ma l'educazione non può essere neppure considerata indifferente rispetto al tema ordinamentale. Siamo ora in presenza di una legge di delega per la riforma e attendiamo i decreti di implementazione. Rispetto all'insieme dei problemi sarebbe interessante capire come il processo di organizzazione della riforma potrà realizzarsi in punti di riferimento istituzionali, in strutture, in successivi momenti normativi. Se tutto questo potesse essere presentato in questa sede, immagino che, anche rispetto ai temi trattati ieri, l'interesse sarebbe elevato.

Dott.sa Maria Grazia NARDIELLO*

Vorrei portarvi il saluto dell'on.le Aprea che, non potendo essere qui, mi ha invitato a sottolineare l'importanza di questa ricorrenza: un venticinquennio di un lavoro prezioso, che il CNOS-FAP ha condotto a tutti i livelli, per l'affermazione della formazione professionale nel nostro Paese. Al suo ringraziamento unisco il mio, prima di rispondere al quesito molto impegnativo che mi pone il prof. Colasanto.

Nel tratteggiare problematicamente la situazione attuale, che è tutta in movimento, vorrei richiamare qualche punto di riferimento che comincia ad essere più preciso, anche in relazione agli impegni assunti dal nostro Paese nella sede dell'Unione europea.

Oltre alle leggi delega n. 30 per la riforma del mercato del lavoro e n. 53 sulla riforma del sistema educativo, un punto fermo è stato posto dalla Risoluzione assunta a Copenaghen dal Consiglio dell'Ue il 12 Novembre 2002, che impegna tutti i Governi dell'Unione a sostenere il processo di convergenza tra l'*Education* e il *Vocational Training (VET)*, nel quale sono stati coinvolti, il 30 novembre successivo, anche ai Paesi di nuova ammissione, che faranno parte dell'Unione dal 2004.

I Direttori generali per l'istruzione, la formazione professionale e il lavoro dell'UE, nella riunione svoltasi di recente a Tessalonica, hanno riflettuto insieme sugli strumenti che debbono dare gambe a questo processo, anche in relazione ai risultati che verranno progressivamente prodotti dai tre gruppi di lavoro attivati in sede comunitaria (qualità della formazione professionale, trasparenza della certificazione e riconoscimento dei crediti). Con la collega Aviana Bulgarelli del Ministero del Lavoro abbiamo condiviso la necessità di integrare gli interventi in materia di istruzione e di formazione professionale nel nostro Paese con maggiore efficacia.

I citati gruppi di lavoro stanno affrontando temi chiave nella costruzione di un processo che ci può aiutare a superare i differenti punti di vista, espressi nel nostro Paese da diversi attori istituzionali, dalle Regioni, dalle Autonomie locali e dalle Parti sociali. A livello Ue, i Ministri dell'Istruzione e del Lavoro hanno già avuto occasione di confrontarsi sulle modalità del coinvolgimento dei rappresentanti del mondo del lavoro, del volontariato e del privato sociale, delle professioni.

Nel nostro Paese viviamo, oggi, una stagione molto complessa di riforme strutturali, avviate dalla legge costituzionale n. 3/2003 in corso di applicazione (ddl La Loggia), che ridisegna l'ordinamento dello Stato, oltre che dalle leggi delega nn. 30 e 53/03 prima richiamate. È appena cominciato il cammino di attuazione della legge n. 53/03 con la riorganizzazione della scuola di base e, forse, non si utilizzeranno tutti i 24 mesi previsti dalla legge medesima per la messa a punto dei decreti legislativi relativi al secondo ciclo, la cui configurazione presenta un grado di complessità molto elevato.

Per avviare la riflessione sull'assetto del secondo ciclo, credo che occorra

* Ministero dell'istruzione, università e ricerca scientifica. Testo rivisto dall'autore.

partire dall'analisi degli ordini del giorno parlamentari condivisi dal Governo e dall'approfondimento delle posizioni espresse dalle Regioni sempre più convinte della necessità di un sistema nazionale di istruzione e formazione professionale unitario e, nel contempo, rispettoso dei principi di sussidiarietà.

Per questo motivo la riorganizzazione dei licei e degli istituti di istruzione e formazione professionale va condotta contemporaneamente a quella del sistema dei licei. Diversamente, ancora una volta, il sistema dell'istruzione della formazione professionale potrebbe divenire residuale.

Si tratta di compiere scelte chiare, anche se estremamente complesse, che richiedono tempo e la definizione di standard minimi nella qualità dei servizi. Le preoccupazioni non devono comunque frenarci. Tutto il processo di riforma va avviato con un regime transitorio che, nella sua tempistica, sia idoneo ad ammortizzare le diverse velocità del Paese e ad attivare modalità di lavoro condivise con i soggetti interessati.

Allo stato attuale ci troviamo in una situazione nella quale la legge n. 9/99 è stata abrogata e, di conseguenza, l'obbligo formativo va ampliato e ridefinito. A settembre comincerà il nuovo anno scolastico senza i decreti legislativi attuativi della legge n. 53/03, anche per la loro correlazione con l'iter di applicazione della legge costituzionale n. 3/01.

In questa fase va, comunque, compiuto ogni sforzo per accreditare un'immagine nuova della formazione professionale che, nel tradurre concretamente gli impegni assunti a livello dell'Unione europea, ne sottolinei la sua natura vocazionale e non di recupero. Per realizzare questo obiettivo, occorre attivare una strategia di medio periodo sostenuta da interventi sistemici.

I nuovi modelli sperimentali prefigurati dalle intese sottoscritte dal Ministro dell'Istruzione e dal Ministro del Lavoro con alcune delle Regioni nel 2002 hanno dimostrato che ci sono elementi di convergenza, dai quali è possibile partire per definire percorsi triennali di formazione professionale, quali:

- la necessità di dare spazio alle competenze di base;
- una attenta riflessione sui rapporti tra le competenze di base e le competenze tecnico professionali nello sviluppo dei percorsi;
- una grande attenzione alle misure di accompagnamento e alle misure volte all'integrazione dei sistemi;
- la necessità di valorizzare le competenze comunque acquisite dai giovani ai fini del rientro nei sistemi formativi.

È noto che, almeno nella fase iniziale, in alcune regioni che hanno avviato più velocemente i percorsi sperimentali (Lombardia e Piemonte) si sono create tensioni tra il sistema scolastico ed il sistema della formazione professionale, che vanno governate a livello territoriale attraverso misure di accompagnamento dei percorsi. Gli interessi degli operatori dei due sistemi possono essere comunque ricomposti in un contesto nel quale il loro lavoro venga sostenuto da una strategia condivisa tra le Regioni e gli Uffici scolastici regionali.

Anche l'alternanza scuola lavoro può essere uno strumento molto interessante per valorizzare i possibili collegamenti tra le leggi delega n. 30 e n. 53 del 2003, che richiamano le leggi n. 196/97 e n. 144/99, frutto del confronto con

le parti sociali, il cui ruolo è molto importante per facilitare la costruzione di un sistema educativo unitario tra i diversi ambiti istituzionali.

A ciò si aggiunga il problema dell'eventuale trasferimento degli istituti tecnici e professionali, nel canale dell'istruzione e formazione professionale che richiede un ripensamento dell'intero sistema educativo, nel cui ambito vanno ripianati i rilevanti squilibri territoriali che ancora caratterizzano l'offerta formativa.

Il processo di riorganizzazione del complessivo sistema di istruzione e formazione riguarda soprattutto le risorse oggi disponibili, tra le quali i docenti che operano nel sistema dell'istruzione, il cui ruolo va riconsiderato nel nuovo e più ampio sistema educativo.

In ogni caso bisogna intervenire anche sui meccanismi di erogazione della spesa pubblica per superare la precarietà della formazione professionale, oggi prevalentemente organizzata sulla base di bandi regionali. Anche la messa a regime dell'istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS) soffre di uno stato di precarietà indotto da stanziamenti aleatori e raccoglittici. Il piano programmatico di spesa che dovrà accompagnare l'applicazione della legge n. 53/2003 può costituire una risposta convincente a queste esigenze. In ogni caso, vanno trovate le soluzioni che consentano, a partire dal 2004, la previsione di una prima dotazione stabile per riprofilare il sistema dell'IFTS, valorizzandone le grandi potenzialità e gli importanti risultati conseguiti negli esiti occupazionali dei percorsi attuati.

La formazione tecnica superiore andrà probabilmente riarticolata nel nuovo disegno riformatore, per non scadere nella frammentarietà che non consente di dare efficaci risposte alle persone, al sistema produttivo e al sistema sociale nel suo complesso. Sarà quindi necessario trovare il giusto mezzo; come sempre, *in medio stat virtus*.

Nella riforma del complessivo sistema educativo, è importante riservare una maggiore attenzione all'applicazione del principio della sussidiarietà orizzontale e, quindi, ampliare lo spazio di autonomia delle istituzioni scolastiche e formative. Nel processo di trasformazione in senso federale dello Stato, andrà valorizzato anche il rilievo costituzionale delle loro funzioni in modo che, con pari dignità, possano contribuire efficacemente allo sviluppo delle persone e del territorio.

Vi ringrazio per l'attenzione con la quale mi avete seguito nel mio tentativo di rispondere alle domande del prof. Colasanto.

Prof. Michele COLASANTO

Credo che dobbiamo ringraziare la Dott.ssa Nardiello per la lucida esposizione di quelli che possono essere impegni, ma anche gli snodi e gli interventi da realizzare nel processo di organizzazione del sistema scolastico e formativo del nostro Paese.

La riforma è straordinariamente importante ed è importante capire come potrà trovare attuazione attraverso le tappe che ci sono state suggerite.

Mi ha colpito, come sempre in questi casi, l'importanza dei riferimenti internazionali di cui qualche volta non teniamo conto.

Gli snodi istituzionali, ma soprattutto quelli costituzionali, il riferimento alle autonomie, credo siano essenziali e importanti, non solo per quel che normalmente le autonomie rappresentano, ma anche per quello che potranno divenire una volta riattribuito a tutto ciò che è scolastico e formativo il significato d'autonomia costituzionalmente definito.

Una nuova relazione, una diversa e più precisa regolazione certamente comporterà problemi procedurali, definizione di standard; ma evidentemente occorrerà riflettere con molta precisione su cosa significano i termini "prestazione" e "livelli essenziali" e quant'altro. È importante il riferimento al tema vocazionale: posso dire, a nome dei presenti, che non dispiace questo riferimento: nella traduzione italiana il termine "vocazionale" si arricchisce certamente di un qualcosa di valoriale che comunque è presente in radice in altre lingue. Quindi questa dimensione per certi aspetti etica si accompagna o presuppone la dimensione educativa. Ringrazio anche per il riferimento al tema delle risorse; è un riferimento talvolta un po' spinoso per chi sta dalla parte delle istituzioni e che su questo evidentemente è continuamente chiamato in causa. Il riferimento alla formazione a bando è ormai scontato: tutti sanno anche se non sempre lo dicono o lo esprimono con uguale convinzione. Ci sono naturalmente le difficoltà, le risorse sono quelle che sono, per i prossimi tre anni credo che le Regioni dovranno fare i conti con i regolamenti europei per poter finanziare anche la formazione iniziale.

Ringrazio ancora la dott.a Nardiello per la chiarezza e per la puntualità con cui ci ha messo di fronte al processo di costruzione della riforma, che qualche volta noi affrontiamo in termini di contenuti, rivendicativi o problematici, e non pensiamo al problema della contestualità dell'inizio dei distinti percorsi: vorrei ringraziarla per aver evocato questo aspetto, perché la contestualità è la premessa della pari dignità e della simmetria. È quanto abbiamo sperimentato negli anni passati, ovvero la regolazione del sistema che avviene a fasi discontinue, gli avanzamenti di alcuni producono arretramenti di altri. E ciò non significa semplicemente non progredire, ma arretrare, e tutto questo per l'istruzione e la formazione professionale potrebbe rappresentare un punto di grande delicatezza.

Chiederei ora a Pietro Gelardi di prendere la parola. Gelardi rappresenta il sindacato, rappresenta un'organizzazione sindacale, in modo specifico la CISL. Credo però che possa farsi portavoce delle aspettative e delle preoccupazioni di tutte le organizzazioni sindacali in ordine al tema della riforma, anche se sappiamo che le posizioni sono in questo momento diversificate. Certamente la sua presenza qui ha un significato particolare per l'amicizia e la vicinanza che la CISL ha dimostrato e dimostra per la formazione professionale concepita secondo determinati valori.

Il sindacato ha la capacità di essere fortemente propositivo e di rappresentare gli interessi e i problemi dei lavoratori della scuola, ma anche delle famiglie e dei ragazzi.

Dott. Pietro GELARDI*

La riforma Berlinguer ignorava del tutto la formazione professionale e la CISL era stata molto critica su questa scelta.

La legge delega Moratti rappresenta un progresso perché chiarisce che il sistema formativo è unico e si articola in due canali paralleli. Il secondo, la formazione professionale, ha pari dignità del primo, prevede percorsi autonomi e compiuti, consentirà a qualunque giovane, a qualunque cittadino, di esercitare il diritto-dovere della formazione per almeno dodici anni e di giungere sino alla laurea e oltre.

Sono principi condivisibili, che chiudono anni di incertezze e di polemiche sterili.

Si apre ora una fase piena d'incognite. È forte il dubbio che molte cose rimangano sulla carta e che il passaggio dai principi alla loro traduzione pratica, mediante i decreti attuativi, sia lungo e faticoso. Pende il nodo delle risorse (le premesse non sono affatto incoraggianti), incombe il timore che si cerchino rivincite ideologiche e ritorni al passato. Questa riforma nasce, come la precedente, all'insegna di una spaccatura politica e cade in un contesto istituzionale complicato. C'è stato un riassetto dell'ordinamento costituzionale in senso federale con la legge 3/2000 e ulteriori modifiche sono annunciate dal Governo in carica.

I contrasti attuali non aiutano le previsioni e rendono difficili le intese sul da fare. Le intenzioni della Moratti vanno giudicate senza preconcetti ma perché si realizzino sono determinanti condizioni che sono fin qui mancate: un largo consenso politico (non si è avuto e non si è cercato), una presa di coscienza autentica della dimensione nazionale dei problemi, un concorso pieno delle forze sociali.

Abbiamo perso mesi a discutere su cosa significa concertazione e cosa vuol dire dialogo sociale, se è meglio l'una o l'altro. Nel frattempo l'Europa è andata avanti, riconoscendo alle forze sociali un ruolo centrale in tutti gli aspetti fondamentali che riguardano la formazione e l'istruzione e facendo di queste la meta principale del suo futuro, la leva della sua crescita economica e civile, il fattore decisivo di competitività, di promozione delle risorse umane, di cittadinanza, di partecipazione alla vita attiva.

In Europa hanno superato le diatribe e preso di petto il problema. Nel nostro Paese si tarda ancora a capire che un sistema di formazione e istruzione deve interessare l'intera comunità nazionale e non può fare a meno dell'apporto dei soggetti interessati. Non può essere un affare che si risolve trasferendo poteri dallo Stato alle Regioni, o negando competenze al centro piuttosto che alla periferia; non può ridursi a una lite tra confinanti. Prima si aveva la pretesa che lo Stato risolvesse tutto; oggi c'è la pretesa, non meno inquietante, che siano le Regioni a sostituirsi allo Stato. Si vede nello Stato una controparte cui rivendicare risorse, spazi, sovranità. Dalla disputa le parti so-

* Segreteria Confederale CISL. Testo rivisto dall'autore.

ciali e le altre componenti (addetti, lavoratori, giovani, famiglie, associazioni) rischiano, in ogni caso, di essere tenuti fuori.

Si tratta di derive pericolose.

Abbiamo bisogno per prima cosa di fare sistema a livello nazionale e di dare al sistema caratteristiche peculiari che sono il policentrismo, la flessibilità, la diversificazione dell'offerta formativa, il legame con il territorio. Occorre che ci sia convergenza nazionale sugli obiettivi e le priorità. Oggi le Regioni rischiano di interpretare il loro ruolo in senso autarchico, se non anarchico. Ognuna punta a costruire il suo sistema formativo ignorando il resto. È un rischio che non voglio enfatizzare, ma che tuttavia esiste. È importante allora essere tempestivi, dare direzione unitaria al processo, promuovere la partecipazione, coinvolgere le Autonomie.

Quali sono per noi i punti fondamentali?

Pensiamo ad un sistema che si articola, si diversifica, si decentra, si riequilibra. Pensiamo ad un sistema in cui la scuola faccia la sua parte, che rimane fondamentale, e non si appropri di quelle altrui (era uno dei limiti, non tanto nascosti, della riforma Berlinguer); si muova di concerto con il canale della istruzione e formazione professionale, in uno scambio e confronto tra eguali.

Un sistema non disomogeneo, che non insegua aggiustamenti caso per caso, ma abbia un suo baricentro, una sua spina dorsale nelle scelte della comunità nazionale.

Lo Stato deve rivedere la sua funzione ma non rinunciare a fare da polo di coordinamento, d'impulso, di disegno del quadro minimo di vincoli, di regole, di diritti, di opportunità che delimitano il campo invalicabile delle iniziative regionali e locali. L'impulso e la regia statali sono stati deboli negli ultimi tempi e hanno favorito illusioni centrifughe e comportamenti poco responsabili. Non ha giovato in questo senso la ripresa di certa ruvida propaganda leghista, l'invocazione fideistica dei miracoli "devolutivi". Occorre che si riguadagni un tavolo nazionale e si rimettano i problemi al loro giusto posto.

Molti pensano che la formazione professionale conquisti maggiore peso e rilevanza rafforzando i suoi legami con istituzioni regionali più autonome e più libere. Sarà anche vero, lo è senz'altro, ma il sistema di istruzione e formazione professionale ha bisogno di agganciarsi a un quadro nazionale visibile e autorevole, per trovare credito presso i giovani e le famiglie e uscire da uno stato di minorità unico nel panorama europeo. È essenziale che tutti avvertano questa urgenza.

Si è detto di regole comuni e di contenuti aventi pari forza culturale e formativa. Si è parlato del processo europeo avviato con Lisbona e Copenaghen. Concordiamo sui punti indicati come fondamentali: dall'elevamento della qualità generale della formazione professionale e dal recupero della sua vocazione primaria, alla trasparenza delle certificazioni delle competenze acquisite, al trasferimento dei crediti nell'universo formativo e nel mercato del lavoro.

Si tratta di ricavarne le giuste conseguenze, cercando, per esempio, di declinare con la massima cura il nuovo principio costituzionale di "livelli essenziali delle prestazioni concernenti diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale".

Scuole e Centri di formazione professionale debbono utilizzare strutture e risorse tecnologiche adeguate, cosa che oggi non avviene in molte aree del Paese: su questo è troppo ovvio insistere. Il problema è però più serio: un giovane, quali che siano le capacità, il ceto, il reddito, l'indirizzo o corso di studi, deve essere dotato di un bagaglio di conoscenze e di competenze utili a farlo diventare una persona, un cittadino, un lavoratore a pieno titolo.

L'equivalenza tra i due canali è nella soglia di saperi di cittadinanza che sono in grado di assicurare. A questo servono i dodici anni di formazione e istruzione di cui la riforma Moratti è così fiera; questo è ciò che legittima la pari dignità tra un liceo, un istituto professionale, un corso triennale regionale, un percorso di apprendistato. Se così non sarà, avranno ragione quanti paventano nella fine del ciclo unificato d'istruzione a 13 anni un pesante regresso, un ritorno sotto mentite spoglie all'avviamento professionale precoce degli anni cinquanta, alla scuola come luogo di ratifica e allargamento delle disuguaglianze.

Bisogna insistere perché il patrimonio indispensabile di conoscenze e di competenze sia alla portata di tutti e sia erogato in condizioni di pari agibilità sino al compimento del secondo ciclo. La riforma prevede a tale scopo dispositivi e procedure di controllo, criteri di definizione e di verifica degli standard ma la realtà è quella di un sistema di formazione professionale che soffre di precarietà, scarsa diffusività, isolamento, con dislivelli profondi tra aree deboli e aree forti. Le disparità e l'instabilità della formazione professionale di base rendono ancora più vitale l'aggancio a una politica nazionale coesa e perequativa, ben al di là del richiamo al dettato costituzionale. Le Regioni non solo non sono in grado di supplire alle assenze dello Stato, ma a loro volta faticano a trovare risorse proprie per svolgere le attività ordinarie. Senza il parafulmine dei fondi strutturali europei (che dal 2006 tenderanno a scomparire) saremmo in molti casi vicini alla chiusura totale.

La sfida che attende il Paese è dunque impegnativa. È una sfida di qualità e di competitività, di inclusione sociale, di promozione del suo capitale di uomini e intelligenze.

Una formazione certificata e certificabile, esigibile da ogni cittadino e inserita come riferimento costante nel suo itinerario di vita, orientata sulla domanda delle imprese e delle persone, flessibile e prossima ai bisogni delle comunità. Questa è l'esigenza primaria del Paese, il requisito iniziale delle sue speranze di sviluppo. Abbiamo di contro una formazione accusata, non sempre a torto, di essere ripetitiva, conservatrice, indifferente ai mutamenti del mercato, dipendente da convenienze politiche e rigidità corporative. Siamo in grado di modificarla, andando al di là di rivalità e di scontri spesso pretestuosi? Crediamo di sì, con un impegno coordinato degli attori pubblici – nazionale e locali, ripetiamo – e una seria partecipazione delle forze sociali.

Non è impossibile, come tanti fatti dimostrano. Abbiamo aperto un tavolo di negoziato nazionale, tra Regioni e parti sociali, per definire un sistema nazionale di standard minimi e di certificazione di competenze legata ai profili professionali prevalenti. Su questi, con le varianti suggerite dal territorio, andranno impostati i corsi di formazione a finanziamento regionale, sull'esempio di quanto sta avvenendo con i percorsi IFTS. Si realizzerà così una del-

le previsioni più importanti dell'art. 17 della legge Treu (la 196/97), ribadita in- vano da accordi fra Stato e Regioni e a lungo disattesa.

È stata riavviata la prassi di concertazione tra poteri e soggetti della società civile che era stata interrotta con evidenti danni per tutti. Si possono mettere a frutto comune le ricerche sui fabbisogni lavorativi dei principali settori produttivi condotte dagli enti bilaterali dell'artigianato, delle imprese manifatturiere, della cooperazione, in vista della messa in rete generale di ogni dato ed elaborazione utili all'incrocio ottimale tra domanda e offerta.

La bilateralità, l'intesa paritaria tra sindacati e associazioni imprenditoriali, è una delle frontiere innovative della formazione. Non si pone in concorrenza o antagonismo con l'azione di altri soggetti, ma in sinergia con essi, ricercando obiettivi condivisi e modalità di riconoscimento reciproco. Si vedrà se queste attese saranno confermate dai fondi interprofessionali per la formazione continua dei lavoratori occupati che utilizzano il contributo dello 0,30% dei salari (art. 118 della 388/2000). Ormai prossimi alla partenza, consentiranno la gestione diretta di piani formativi aziendali, settoriali, territoriali, individuali concordati tra le parti mobilitando risorse che ammontano a circa 450 milioni di euro.

Anche per la formazione di primo livello, per l'apprendistato, il concorso delle forze sociali è imprescindibile e lo strumento della bilateralità il più adatto. Per i portatori di interessi reali si tratta di lavorare insieme senza gelosie e reticenze, fuori da ogni pretesa di monopolio e di egemonia; per le istituzioni si tratta di capire che la formazione è il terreno privilegiato dove sperimentare i valori di solidarietà, sussidiarietà, funzionalità e trasparenza della spesa che sono alla base del vero federalismo.

Lo stesso spirito dovrebbe guidare l'applicazione dell'art. 4 della legge Moratti, relativo all'alternanza fra scuola e lavoro. È una modalità formativa poco praticata, che guardiamo con un certo favore. Purché sia ben chiaro che non è alternativa alla formazione professionale tradizionale e che non deve dar luogo a rapporti di lavoro surrettizi. Su questo saremo molto esigenti. Come è noto, l'art. 4 esclude un coinvolgimento del sindacato, mentre prevede la presenza di imprese e camere di commercio. Ci pare un errore non da poco. Non moriamo dalla voglia di stare sempre in mezzo ma in casi come quello dell'art. 4 l'assenza del sindacato apre il varco ai sospetti più gravi. Il rischio che l'alternanza si trasformi in un arma impropria di selezione e di sfruttamento gratuito di forza lavoro giovanile non è affatto lontano. Occorrono regole precise, controlli diffusi, partecipazione e vigilanza sociali. Torniamo al discorso di prima. La formazione è un bene pubblico, appartiene all'intera comunità. Se manca, o viene messa fuori gioco, una sola delle parti in causa, a rimetterci è l'insieme del Paese.

Prof. Michele COLASANTO

Mi pare che il Prof. Gelardi abbia detto una cosa importante che merita di essere sottolineata, anche perché in qualche modo riprende una delle affer-

mazioni della Dott.ssa Nardiello. Ricordava che noi forse abbiamo una qualche attenzione al tema della sussidiarietà in termini verticali, (rapporti fra Regione e Stato, fra Regione e Province, Regione e Comuni), ma meno interesse o meno consapevolezza stiamo mostrando in ordine alla sussidiarietà orizzontale, cioè al rapporto con la società civile, almeno relativamente agli aspetti che interessano la scuola e la formazione. Fra l'altro la formazione professionale, la "vecchia" formazione professionale regionale, potrebbe portare in dote questa sensibilità alla sussidiarietà al sistema dell'istruzione e della formazione, tenendo conto del forte intreccio che da sempre i nostri Centri di formazione professionale hanno avuto con quello che chiamiamo il territorio: le imprese, i sindacati, le associazioni e anche le famiglie. C'è una ricca tradizione di rapporti, e questo è uno dei punti su cui probabilmente la riforma si giocherà in modo qualificante. Potrebbe essere davvero rinterpretata così la sussidiarietà, in termini di *décalage* di competenze fra una istituzione e l'altra, oppure in termini di distribuzione delle competenze, naturalmente regolate e definite, verso la società civile. Questo vale per la formazione professionale e, a mio avviso a maggior ragione, vale per la scuola che forse in questa direzione deve fare qualche passo in più.

Passerei la parola al Dott. Bruno Scazzocchio di Confindustria.

Confindustria da anni, lo sappiamo perché abbiamo partecipato a tante iniziative e attività, ha fatto un forte investimento sulla scuola, sul sistema formativo in genere, perlomeno dagli anni – se vogliamo mettere una discriminine – in cui l'On. Lombardi, da Vicepresidente di Confindustria, diede un impulso notevole ad una presenza delle imprese organizzate nei confronti dei temi educativi.

Io vengo da una Regione, la Lombardia, ma altre Regioni faranno queste cose, dove l'Associazione Industriale ha una tradizione importante.

Il punto di vista di Confindustria su questi temi è certamente interessante, ed è interessante capire e riportare qui in particolare i termini della discussione sull'alternanza che mi sembra costituisca attualmente un interesse molto forte delle imprese.

L'alternanza è certamente un elemento di novità dentro il contesto normativo della riforma Moratti, anche se non esaurisce tutto il senso del rapporto con il lavoro e, se volete, con il mercato del lavoro.

Su questo aspetto e sugli aspetti che riterrà opportuno affrontare io vorrei che il Dott. Scazzocchio prendesse la parola.

Dott. Bruno SCAZZOCCHIO*

Saluto e ringrazio gli organizzatori per l'invito e soprattutto per l'impegno oramai venticinquennale che profondono in questa attività.

Il mio intervento di muoverà su due linee principali.

* Confindustria. Testo rivisto dall'autore.

La prima: dagli altri relatori è emersa la sensazione di non conoscere quale futuro avrà il settore dell'istruzione e della formazione. Il mio scopo con quest'intervento, è di cercare di dire come, dal punto di vista delle imprese, vorremo che fosse.

La seconda linea, già richiamata altre volte, rappresenta la necessità di trovare un'amplissima convergenza su questi temi.

Il punto da cui voglio far partire il mio discorso è proprio il problema della convergenza.

È stato chiaramente sottolineato che ci troviamo in una fase, in cui, come dice il prof. Colasanto, l'Italia è una sorta di cantiere per quanto riguarda i temi dell'istruzione e della formazione. Un cantiere aperto che contiene la *de-volution*, una legge nazionale quella Moratti, un progetto di legge regionale quello dell'Emilia Romagna, e ancora una legge sul mercato del lavoro la cosiddetta Legge Biagi. Tutto questo rappresenta un panorama molto variegato e con alcune difficoltà di convergenza.

Storicamente, sui temi della scuola, è sempre stato facile alzare il livello della polemica, molto spesso in maniera semplicistica e faziosa da più parti. Non dobbiamo assolutamente pensare che sia solo il nostro caso, perché abbastanza recentemente, anche in Francia ed Inghilterra i Ministri dell'istruzione si sono dovuti dimettere proprio in conseguenza del forte scontro che si era creato. A volte è difficile capire persino perché siano avvenuti scontri così violenti, però l'esperienza ci insegna che questi sono temi sui quali molto facilmente si arriva a momenti di forte conflitto.

A proposito di quello che ho appena detto voglio portare un esempio. Il giorno in cui è stata approvata la Legge Moratti, su un giornale che non cito, viene fatta questa affermazione, prendo solamente un rapido passaggio dove si cita Confindustria e si dice: "... questa Legge riduce l'istruzione a mera alfabetizzazione della manovalanza flessibile con una formazione pagata dallo Stato e gestita direttamente dalle aziende". Dopo di che continua: "... a dare ragione a questa affermazione è l'entusiasmo con cui il varo della riforma è stato accolto da Confindustria" e si cita, virgolettato, quanto veniva detto dal nostro delegato per l'educazione Silvio Fortuna: "... ora la formazione entra in serie A ...", ha dichiarato soddisfatto Silvio Fortuna e poi leggo la battuta successiva: "... sicuramente il suo pensiero è volato verso il ricco Milan". Questo esprime un chiaro esempio del grado di eccessiva semplificazione che a volte si fa rispetto a questi temi.

Lo sforzo che vorrei cercare di fare è proprio, come hanno fatto i colleghi che sono intervenuti precedentemente, quello di entrare un po' più nel merito della questione per vedere se effettivamente c'è il rischio di cattivi imprenditori che vogliono solamente una formazione professionale. Oppure se, in un'economia basata sulla conoscenza, anche questi "cattivi imprenditori" si pongono qualche domanda su come debba essere l'istruzione e la formazione poiché, come ricordava il Prof. Colasanto, da più di dieci anni in realtà, Confindustria è fortemente impegnata su questi temi.

Si ravvisa però, come detto, la necessità di una più ampia convergenza. Nelle giornate successive all'approvazione della riforma Moratti, già dal 13

marzo, infatti, si sono viste delle dichiarazioni molto diverse. Anche all'interno dei DS, per esempio, è stato detto che questa legge non era poi così male e non tutta da buttare. L'importante quindi è cominciare a lavorare, solo così probabilmente si riesce a fare qualche passo in avanti.

Perché mai in un'economia basata sulla conoscenza e con il vincolo europeo che dice che nel 2010 dobbiamo diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva del mondo, perché mai gli imprenditori dovrebbero volere una scuola o una formazione legata ad un mero addestramento?

Questa è una riforma che noi non sappiamo ancora come potrà andare a finire, rimane in sospeso, infatti, il grosso nodo delle risorse. Credo però che questa sia una riforma che ha un'ottica di medio/lungo periodo.

Per affrontare qualsiasi nodo strutturale della società e dell'economia è giusto probabilmente che si abbia un'ottica di questo tipo, e debbo dire che in sostegno a questo argomento viene il fatto che dalla riforma elettorale dei primi anni '90 sicuramente si è data la possibilità ai Governi italiani di durare più a lungo. La più ampia convergenza possibile è necessaria perché, se è vero che la legislatura dura cinque anni, è anche vero che ci potrebbe essere un cambio di Governo.

Noi non ci possiamo permettere che ogni cinque anni su temi così rilevanti ci siano dei cambiamenti radicali, per questo è molto importante provare da subito a vedere su quali temi sia possibile un'ampia convergenza per essere in grado di affrontare qualsiasi cosa possa succedere dopo. È soprattutto importante rispetto alle leggi che, anche a livello regionale, si riesca a raggiungere la più ampia convergenza possibile.

Confindustria, in termini molto generali, ha apprezzato molti aspetti della riforma Moratti e in particolar modo la conferma e l'ampliamento dell'obbligo di istruzione e formazione per tutti gli studenti fino ai 18 anni, la valorizzazione in senso paritario del secondo canale di formazione professionale, la nascita per la prima volta in Italia del sistema di alternanza scuola/lavoro, che prevede che l'azienda si strutturi come vero e proprio ambito formativo, l'istituzionalizzazione della formazione superiore e la nascita di un liceo economico e di un liceo tecnologico. Noi abbiamo ritenuto che questi siano i punti forti di questa riforma.

Un altro aspetto sul quale voglio entrare subito, poiché sollecitato da Pietro Gelardi, riguarda se la scelta nei confronti di un canale o dell'altro debba essere così precoce come compare nel disegno di questa Legge. Da questo punto di vista vorrei citare un Convegno internazionale organizzato da Confindustria a Bari e avvenuto casualmente il giorno dell'approvazione della riforma. Questo incontro riguardava un confronto sul tema dell'alternanza e sono intervenuti alti esponenti istituzionali della Francia, dell'Inghilterra e della Spagna. Il convegno è servito a mettere in evidenza come anche questi Paesi siano protagonisti di un dibattito proprio sul tema del momento in cui scegliere in quale canale i giovani intendono proseguire i propri studi.

Voi sapete che in Francia c'è il cosiddetto Collège Unique, in cui i primi due anni della scuola superiore sono comuni e dove vengono date delle compe-

tenze uguali per tutti e la scelta è rinviata ad un momento successivo. Pur non avendo il Collège Unique anche in Gran Bretagna si ha una situazione analoga in cui questa scelta si attua a 16 anni; in Spagna invece era così fino a dicembre del 2001, poi una nuova legge ha modificato anticipando a 14 anni questa scelta. Abbiamo appreso, però, dalle persone che sono intervenute a questo Convegno che anche in Inghilterra c'è un dibattito molto acceso su questa tematica perché si vorrebbe tornare ad una scelta a 14 anni. Il dibattito è vivace anche in Francia perché il Collège Unique sta dando dei risultati molto negativi in termini di dispersione scolastica; il 30% degli allievi, infatti, non riesce a concludere il percorso.

Questi sono temi che fanno riflettere e ci dicono che l'Italia andando in questa direzione sta forse anticipando un processo che potrebbe avvenire entro breve anche negli altri rilevanti Paesi europei.

Per quanto riguarda la scelta a 13 anni, la legge Moratti all'art. 2 dice che: "... alla scuola dell'infanzia possono essere iscritti secondo criteri di gradualità i bambini che compiono i 3 anni di età entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento". Credo che questo sia uno degli aspetti che entrerà in vigore da subito e proiettando questa riforma tra 10 anni, è chiaro che si avrà una scelta che al massimo arriverà intorno ai 13 anni e mezzo.

Quello che conta veramente, non sono i 13 anni e mezzo o i 14 anni, perché certamente a quell'età come in ogni momento della vita si possono compiere degli errori, è che questa riforma permette di dare la possibilità di cambiare e di passare orizzontalmente da una filiera ad un'altra.

Questa è in realtà la vera sfida, ed è su questo che non conosciamo il futuro. È su questo che dobbiamo impegnarci tutti: cioè nel semplificare le passerelle da un canale all'altro. Credo che in termini di strumenti sia stato in precedenza bene evidenziato in quale direzione bisogna andare per far sì che ciò sia possibile.

Ciò che intendo sottolineare è che una legge che offre tante possibilità non può essere sbagliata, perché noi abbiamo i licei tradizionali che restano, i nuovi licei tecnologici ed economici, la nuova formazione professionale che cresce in termini di competenze di base e si avvicina, anche attraverso l'alternanza, alla formazione che è possibile fare nelle imprese. Quest'ultima rappresenta una sfida molto rilevante, che chiama fortemente in causa il sistema produttivo. Dobbiamo fare una campagna di comunicazione notevolissima perché sappiamo tutti, ed è inutile nasconderselo, che l'Italia non è un Paese in cui le imprese hanno una propensione alta alla formazione.

Provo a dare qualche altro piccolo *input* alla discussione, parlando di un altro tema che per le imprese è di notevole importanza, quello dell'istruzione tecnica.

Storicamente gli istituti tecnici ed anche professionali hanno costituito un bacino di reperimento di risorse umane qualificate. Negli ultimi 10/15 anni, però, si è avviato un processo di depauperamento di questi istituti tecnici che hanno aumentato molto il numero delle discipline, hanno ridotto l'orario, e forse hanno un po' annacquato questo tipo di scuola. L'indagine

dell'Organismo Bilaterale Nazionale per la Formazione ci ha detto che, negli anni scorsi, il 19% degli addetti ricercati dalle imprese devono possedere proprio il titolo di istruzione tecnica. Una recentissima indagine che abbiamo svolto, invece, in Confindustria, nel nostro sistema associativo, ha messo in evidenza l'insoddisfazione delle imprese per la sempre più scarsa competenza professionale posseduta dai giovani che escono dagli istituti tecnici.

Noi ci troviamo adesso in una situazione nella quale sappiamo qual è l'orientamento delle Regioni, cioè siamo in una situazione in cui probabilmente buona parte di questi istituti potrebbero passare al territorio ed ho la sensazione che si potrebbe creare una spaccatura. La parte degli istituti tecnici che si liceizza potrebbe andare quasi completamente verso una formazione di tipo generale, e l'altra parte che si avvicinerrebbe all'attuale sistema della formazione professionale, che deve essere fatto crescere e portato in "serie A". Questo è un rischio fortissimo e rispetto al quale sarebbe importante e, qui mi viene in aiuto anche quello che avviene in altri Paesi dell'Unione, che in qualche modo i nuovi licei tecnologici invece abbiano una forte componente di base, ma un'altrettanto forte componente professionalizzante.

Vado rapidamente a parlare dello *stage*. Nell'art. 2 della legge Moratti si fa espresso riferimento nel secondo ciclo, compresi i licei, a: "... esercitazioni pratiche, stage, realizzati in Italia o all'estero, anche con periodi di inserimento nelle realtà culturali e sociali produttive, riconosciuti con specifiche certificazioni di competenza rilasciate dalle istituzioni scolastiche e formative". La novità veramente rilevante è lo *stage* che diventa per la prima volta curricolare, misurato e valutato con pari dignità rispetto a tutte le altre discipline. Questa rilevante novità, però, ci fa sorgere subito due problemi.

Il primo, la formazione degli insegnanti, che dovranno avere la capacità di preparare in aula lo *stage* e di valutarne gli esiti.

Il secondo, la disponibilità delle imprese che dovranno collegarsi stabilmente con le scuole mediante apposite convenzioni ed offrire posti *stage*. Questo è un nodo importante rispetto al quale bisognerà cercare di introdurre meccanismi di convenienza, che in qualche modo possano incoraggiare le imprese ad ospitare i giovani studenti. Ci possiamo poi sbizzarrire su quali possono essere questi strumenti. Volevo semplicemente accennare al problema.

Il tema dello *stage* così come quello dell'alternanza che introdurrò tra breve, è fondamentale perché ci aiuta a porre l'accento su modalità di apprendimento basate sull'esperienza. Riguardo a questo argomento, infatti, alcune ricerche internazionali ci evidenziano la crisi profonda della tradizionale istruzione secondaria e una crescente insofferenza da parte di molti giovani verso l'insegnamento ex-cattedra.

Vengo anche alla domanda del Prof. Colasanto, sicuramente per Confindustria la novità più significativa della legge Moratti è proprio costituita dall'alternanza scuola/lavoro. Alternanza scuola/lavoro che si dovrà basare su periodi consistenti in azienda con un adeguato supporto tutoriale, ma alternan-

za, voglio dire subito chiaramente, che non è la realizzazione dello *stage*, ma è invece una combinazione di preparazione scolastica e di esperienza assistita sul posto di lavoro.

Come poi ha detto giustamente Pietro Gelardi non è un terzo canale, i canali sono due, c'è il canale dell'istruzione e quello della formazione professionale: l'alternanza invece è una modalità didattica.

L'alternanza per noi nasce dal superamento della separazione tra momento formativo e momento applicativo; questa è una battaglia culturale da fare a tutti i livelli non solo nell'alternanza, ma anche nella formazione continua, nella formazione permanente, in tutte le definizioni di formazione occorre superare questa separazione che storicamente incontriamo nel nostro Paese.

L'apprendimento sul lavoro non avviene attraverso la trasmissione teorica di regole e di astrazioni, ma avviene in un *mix* di imitazione ed improvvisazione sul posto di lavoro, nasce dall'attenzione consapevole a quello che gli altri fanno.

Consentitemi l'espressione: in qualche modo l'alternanza ricostruisce un po' l'unità tra apprendimento e vita reale.

Da questo punto di vista negli altri Paesi, come abbiamo avuto modo di apprendere a Bari, probabilmente si è un po' più avanti. L'esperienza spagnola c'è già da alcuni anni, peraltro è molto simile a quella che si sta delineando anche in Italia. L'esperienza inglese e francese sono invece un po' diverse. A noi probabilmente conviene guardare da questo punto di vista alla Spagna e cercare, com'è stato detto, anche nei "tavoli" di confronto che si sono creati su questi temi, di delineare un sistema d'alternanza che possa rispondere alle problematiche che sono state evidenziate.

Sull'alternanza i problemi che appaiono da subito molto rilevanti sono due: il primo riguarda il modello organizzativo, il secondo le modalità di finanziamento.

Sul primo aspetto, la legge mi sembra molto chiara: in pratica il percorso d'alternanza si svolge sotto la piena responsabilità della scuola e non si configura come rapporto di lavoro. Dovrà essere, quindi, la scuola o l'istituto di formazione a realizzare, con la singola impresa o con l'associazione territoriale di categoria, una convenzione che precisi le modalità di collaborazione e certificazione dei percorsi formativi, attribuendo all'impresa il carattere di luogo di formazione.

Sulle fonti di finanziamento è meglio per il momento non esprimersi, in considerazione della difficoltà a reperire risorse, che è un problema comune in questa fase a tutti i paesi dell'area dell'euro.

Vorrei dire ancora due o tre cose al massimo. L'IFTS rappresenta un tema cruciale, perché se noi andiamo a vedere il rapporto che c'è tra l'utenza che sceglie la formazione universitaria e l'utenza che sceglie la formazione post-obbligo, abbiamo attualmente un rapporto grosso modo di 13 a 1, mentre da quando è stata introdotta la formazione tecnica superiore questo rapporto è sceso a 10 a 1, con un miglioramento considerevole. A questo punto è necessario che l'IFTS si strutturi in maniera ancor più netta.

Vorrei fare soltanto un piccolo cenno sempre sul tema della convergenza. Credo che forse un buon esempio può venire dalle parti sociali.

Le parti sociali recentemente, per richiesta della CISL, peraltro subito accettata dal Presidente di Confindustria e poi anche da UIL e CGIL, hanno aperto da poche settimane quattro tavoli molto importanti di cui uno è proprio sui temi dell'istruzione e della formazione.

Su altri temi, come ad esempio sull'art. 18, le parti mostrano un certo grado di conflittualità, ma sui temi dell'*education* anche adesso può venire un buon esempio dalle parti sociali, che hanno aperto da poco il tavolo formazione, che si è riunito per la prima volta a livello politico due giorni fa, ed ha semplicemente definito un'agenda che però è importante e che vorrei richiamare per i temi fondamentali.

Uno dei temi centrali è proprio l'alternanza, sia lavorativa, cioè l'apprendistato, sia formativa cioè quella della legge Moratti, la formazione continua e la formazione degli adulti, con una forte attenzione alle fasce deboli e la formazione nel Mezzogiorno.

Altro tema fondamentale è il rapporto con le istituzioni locali, ma nel tavolo affronteremo altri temi dall'IFTS, all'obbligo formativo, alla certificazione delle competenze, all'accreditamento delle strutture, al ruolo dei fondi, a Fondimpresa, ai fondi europei.

Vogliamo tentare dal punto di vista operativo due cose molto importanti: la creazione di un *thesaurus* comune tra le parti sociali, sforzo che debbo dire è già stato fatto a livello europeo in un importante accordo del dialogo sociale, e noi intendiamo fare la stessa cosa a livello nazionale e infine l'organizzazione di un convegno assieme sul dialogo sociale, nel periodo del semestre italiano di presidenza dell'Unione Europea.

Prof. Michele COLASANTO

Il cantiere delle riforme era stato aperto nel 1996, e adesso riusciamo a vederne almeno la pianta. Nel frattempo qualcosa si è costruito come tutti noi sappiamo; non siamo rimasti con le mani in mano specialmente per quanto riguarda la formazione professionale, ma penso anche all'autonomia scolastica. Sono state fatte molte normative: è stato introdotto l'obbligo formativo. Mi dispiace a questo proposito che non ci sia in questa sede la rappresentante del Ministero del Lavoro, perché l'obbligo formativo ha dato luogo a sperimentazioni molto interessanti nell'ambito di servizi dell'impiego, e vi sono state esperienze straordinarie con cui si è fatto fronte alla dispersione scolastica utilizzando intelligentemente il concerto fra istituzioni, Province e Comuni, Scuola, Parti sociali, imprese.

È un'esperienza che poteva essere riportata qui, in qualche modo ad integrazione di quanto detto e da non disperdere. Anche la questione della simmetria informativa e l'orientamento, nella prospettiva indicata, diventano determinanti.

Vorrei invitare a prendere la parola l'Assessore alla Formazione Istruzio-

ne Lavoro della Regione Liguria, Nicola Abbundi, che ringrazio per la sua presenza per tre motivi: perché è qui, perché accetta di prendere la parola e soprattutto perché è stato qui ad ascoltarci.

Ass.re Nicola ABBUNDI*

Innanzitutto devo ringraziare Voi per questo incontro, perché mi avete dato la possibilità di un confronto.

La presenza della Regione Liguria in questo contesto vuole essere innanzi tutto un riconoscimento dell'attività che le Opere Salesiane svolgono nella Regione Liguria con capacità di attenzione alle persone.

Il secondo luogo la presenza ha permesso la partecipazione ad un momento di discussione a 360° su due importanti riforme, che i cittadini italiani e anche l'Europa aspettano.

Il ringraziamento va ai due Ministeri che si stanno impegnando in due riforme fondamentali, che spesso, però, non sono capite o sono interpretate in modo difforme dal come sono state scritte e dagli obiettivi cui mirano.

Una sola battuta per entrare nella discussione che è stata portata avanti a questo tavolo. Le Regioni hanno detto in maniera molto chiara qual'è il ruolo che vogliono assumere e quale apporto intendono dare a queste riforme.

Per l'attuazione di queste riforme bisogna procedere celermente, senza permettere interpretazioni errate del lavoro portato avanti finora.

Non si può non pensare che la formazione professionale sia di competenza delle Regioni. Se vogliamo affermare che la formazione professionale, non solo a parole, ha la stessa dignità dell'istruzione, occorre che le Regioni capiscano e sappiano in che modo devono articolare il loro intervento all'interno degli istituti professionali ed eventualmente degli istituti tecnici. Questo intervento deve consentire di iniziare presto, anzi subito, in modo da inserire gli enti e le agenzie di formazione in questo canale, che deve partire quasi prima e non contemporaneamente a quello liceale, perché quest'ultimo, nei fatti, sta già partendo: il cittadino si sta rivolgendo ai licei e gli insegnanti stanno chiedendo il trasferimento nei licei.

In questo momento dobbiamo rafforzare il canale dell'istruzione e formazione professionale, per fare in modo che i due canali abbiano la stessa dignità. In caso contrario ci troveremo ad avere una riforma zoppa e non tanto per un discorso finanziario (e lo dice una Regione che costantemente chiede alla Pubblica Istruzione fondi per il 2001, 2002...). La riforma deve andare avanti anche sulla base del quadro di riferimento finanziario attuale: è una sfida. Avranno allora importanza la volontà, la capacità delle persone di portarla avanti e di rimboccarsi le maniche, al di là di una situazione economica congiunturale del nostro Paese, ma anche dell'Europa e del mondo intero.

Questo è quanto dobbiamo fare se crediamo in questa riforma, se cre-

* Assessore alla FP della Regione Liguria.

diamo che l'Italia debba stare in Europa e perciò debba preparare i giovani a poter lavorare per tutto l'arco della vita in Europa o in qualsiasi parte del mondo.

Prof. Michele COLASANTO

Grazie Assessore, credo che non potesse dire nulla di più incoraggiante in questa sede.

È doveroso ricordare e lo avevo già intravisto prima che è presente fra noi il Dott. Massimo Visconti Consigliere del Presidente Regione Lazio, Francesco Storace, per la formazione professionale.

Dott. Massimo VISCONTI*

Grazie innanzitutto per questa opportunità. Ieri sera ho ricevuto personalmente dal Presidente Storace l'incarico di portarvi il suo saluto e anche un piccolo e sintetico contributo sugli orientamenti che la Regione Lazio sta portando avanti e cercando di attuare.

Vedrete molto presto raccolti questi orientamenti nella pubblicazione di una ricerca, risultato di un gruppo di lavoro presieduto dal Prof. De Rita, che si è occupato di fare una fotografia della realtà regionale e di delinearne un quadro, per giungere alla definizione di alcune linee guida per un "Testo Unico" sul lavoro e sulla formazione. Anche se questo lavoro, iniziato un anno fa, si è concluso pochi giorni prima dell'approvazione della riforma Moratti, nell'analisi e nell'esame ha tenuto conto delle realtà che dovranno nascere e vedere interessata la Regione, che è titolare della funzione di dare indirizzi e norme per la formazione professionale.

Questo non comporta un conflitto con lo Stato, anzi presuppone un suo ruolo di coordinamento del sistema per far sì che i risultati delle attività di formazione siano spendibili su tutto il territorio nazionale nel rispetto delle autonomie e delle esigenze dei vari territori che hanno specificità diverse.

Le specificità dei territori hanno portato alcune Regioni a partite prima nella sperimentazione dei nuovi percorsi di formazione e altre, come il Lazio, a partire più tardi. Consentitemi di dire che questo ritardo probabilmente avrà dei risultati concreti, che saranno utilizzabili per la messa a regime di quella che non deve essere più chiamata e definita sperimentazione, ma che deve diventare il sistema del doppio canale.

Come Consigliere del Presidente della Regione Lazio ho il compito di aiu-

* Consigliere del Presidente della Regione Lazio.

tare il Presidente Storace e il Vicepresidente e Assessore alla FP Simeoni a monitorare e a governare l'aspetto dell'istruzione, del lavoro e della formazione. Questa sperimentazione permetterà di costituire nella Regione Lazio un sistema stabile, finanziato non con fondi vincolati dalle normative del Fondo Sociale Europeo, ma dalla Regione direttamente; solo un finanziamento certo, infatti, può far sì che il canale formativo abbia dignità. È obbligo delle istituzioni assicurare questo e la Regione Lazio intende adempierlo per intero. Lo si sta facendo con molta fatica, perché l'amministrazione regionale ha avuto altre priorità dal punto di vista finanziario; tuttavia ha cercato di gravare il meno possibile sulla formazione professionale, perché si intendeva dare un segnale di innovazione. Voglio rassicurare che questo impegno sarà rispettato.

Nella campo della FP si devono ricordare due capisaldi, dai quali non possiamo fare marcia indietro, la legge 196/97 e la legge 144/99, che hanno veramente dato il "la", musicalmente parlando, per l'avvio della riforma del sistema formativo.

Infine permettetemi di ricordare un grande amico, che nel mondo cattolico ha portato avanti iniziative nel campo della FP: il compianto Augusto Giorgioni. È stato un pilastro per conoscenza e sapienza; ha portato avanti, in tempi ormai passati, le idee che oggi diventano realtà.

Per concludere, se si deve dare dignità alla formazione e creare due percorsi, bisogna tenere ben presenti le loro caratteristiche istituzionali. Gli obiettivi e le competenze della scuola e della formazione sono distinti: la scuola deve insegnare ad apprendere, la formazione deve insegnare a lavorare. Non possiamo far diventare la scuola una grande officina e non vogliamo che lo diventi.

La formazione professionale, inoltre, deve anche tener conto del fatto che in Italia manca una reale politica dell'orientamento sul territorio. Le Province, con la legge 469, hanno ereditato i vecchi uffici di collocamento per trasformarli in centri per l'impiego, con una forte responsabilità per incidere su questo tema nel territorio. Nel Lazio, la Regione in accordo con le Province si sta occupando della creazione e del rafforzamento di questo sistema d'orientamento.

Ho avuto mandato dal Presidente della Regione di esporvi questi programmi, che potremo rispettare con l'impegno congiunto e la partecipazione di tutte le forze sociali. La Regione Lazio ha proposto un protocollo di intesa con le organizzazioni sindacali per attivare un modello di concertazione, che riconosce il diritto e dovere di partecipazione.

Prof. Michele COLASANTO

Ringrazio Visconti per aver ricordato Giorgioni, che nella rivista da me diretta qualche mese fa avevamo rievocato: ha molto amato la formazione professionale e la sua presenza ci manca ancora.

Don Vittorio LACENERE*

Leggo il messaggio dell'On. Ajello così come è stato scritto.

“Ringrazio sentitamente per l'invito che mi è stato rivolto per partecipare il 3-4 aprile alla Vostra manifestazione di celebrazione del 25° anniversario della fondazione del CNOS-FAP nella mia duplice qualità d'Assessore Regionale alla Formazione Professionale della Calabria e responsabile del Coordinamento delle Regioni per la Formazione Professionale presso la Conferenza delle Regioni e delle Province Autonome. Impegni istituzionali da tempo assunti mi impediscono però di poter partecipare di persona. Mi scuso profondamente per questa involontaria assenza che sono certo vorrete comprendere e perdonare.

Affido, allora, a questa breve lettera i sentimenti più profondi e sinceri della mia partecipazione alla Vostra iniziativa e della mia vicinanza alle opere salesiane di formazione.

La famiglia Salesiana ha inciso in maniera determinante nel nostro Paese, ed anche nella mia Regione, nella storia della formazione e del progetto educativo che sta dietro la grande stagione di rinnovamento della formazione professionale in prospettiva integrata con l'istruzione e il lavoro. Dobbiamo, infatti, al CNOS ed alla grande tradizione salesiana sulla testimonianza del grande disegno educativo e di evangelizzazione praticato da Don Bosco un tassello importante e decisivo del mosaico di rinnovamento e di innovazione del sistema italiano di istruzione e formazione professionale, nel quadro della riforma che ha determinato una accelerazione imprevista del contesto di riferimento.

È testimonianza ulteriore del grande contributo che la Vostra proposta formativa ed educativa ha inteso dare al sistema della formazione professionale italiana, il fatto che abbiate voluto riflettere all'interno delle celebrazioni del Vostro 25° anniversario di fondazione, sul valore della formazione con approccio di metodologia salesiana, ma soprattutto sulle implicazioni che su tale impianto avrà la riforma Moratti dell'istruzione italiana.

Le Regioni italiane sono notoriamente impegnate a fare della riforma Moratti una grande occasione di confronto e di iniziativa istituzionale per riportare al centro della riflessione sui sistemi educativi la formazione professionale e i sistemi di transizione e alternanza formazione/lavoro.

Le Regioni intendono, comunque, fare della sperimentazione del canale della formazione professionale regionale una grande occasione per rinnovare l'istruzione e l'educazione in senso più lato in ottica di formazione continua e riportarla al territorio e alle opportunità locali. Ma, per far questo, abbiamo bisogno della Vostra competenza, della Vostra passione e del grande spessore della Vostra proposta educativa salesiana, basata sull'uomo e sul giovane e sui suoi progetti di vita e di crescita complessiva che hanno grande rilevanza all'interno di una strategia formativa di orientamento come quella a cui il CNOS e tutta la famiglia Salesiana guardano con grande attenzione.

* Delegato della Federazione CNOS-FAP per la Calabria.

Nel pregarla di volere estendere alla Presidenza del CNOS-FAP e a tutti i partecipanti al seminario il senso più profondo della mia partecipazione e della mia stima per il lavoro condotto, mi riservo di incontrarLa unitamente ad altri dirigenti del CNOS-FAP per determinare gli ambiti del comune confronto ed iniziativa. La ringrazio sentitamente e invio cordiali saluti.

On. Dott. Pietro Ajello”.

Prof. Michele COLASANTO

Grazie. Chiederei al Dott. Francioni di prendere brevemente la parola, se lo ritiene.

Francioni è Direttore dell'ISFOL e, soprattutto, conosce bene la formazione professionale.

Dott. Antonio FRANCONI*

Sarò brevissimo perché so che il tempo è molto limitato. Inoltre mi devo scusare perché sono arrivato in ritardo e quindi mi sono perso una parte del Vostro incontro.

Ascoltando la seconda parte dell'intervento della Dott.ssa Nardiello e a seguire, ho segnato un po' un filo logico di cose, che adesso vi enuncio e molto brevemente svilupperò: risorse finanziarie e fondo sociale europeo (FSE); bandi ed accreditamento; Regioni e standard.

FSE.

Mi sembra singolare che in quest'ora e mezzo di convegno a cui ho partecipato non si sia parlato del FSE, che è in primo luogo uno strumento finanziario. La Dott.ssa Nardiello ricordava che non ci sono molte risorse; vorrei ricordare che il FSE europeo si prepara alla riprogrammazione del percorso di finanziamento, quindi è un tema sul quale dobbiamo ragionare. Abbiamo un'occasione, un'opportunità concreta per mettere in mano a delle risorse finanziarie. Sottolineo questo, perché a volte ce ne dimentichiamo: nel Regolamento quadro, nello Statuto dell'Unione Europea, il FSE è definito come strumento finanziario. Quindi il FSE è in primo luogo è questo. Utilizziamo questo strumento come primo elemento per mettere in pista quello che è possibile della riforma.

Bandi.

Avevo messo tra parentesi l'accreditamento. Per memoria di quanti hanno partecipato alla programmazione del FSE, il tema dell'accreditamento nacque proprio per evitare in qualche modo lo scoglio dei bandi, perché sapeva-

* Direttore dell'ISFOL.

mo che la Commissione Europea si era presentata al negoziato con un forte blocco su questo tema dei bandi. Allora ci siamo inventati l'accreditamento. Ritengo che bisogna ritornare sul tema dell'accreditamento perché ha preso una strada impropria. Siamo partiti da cose abbastanza banali, già previste dalla legge 626, le abbiamo ribadite; siamo ritornati su cose che potevano essere recuperate, ma in un secondo momento non abbiamo realizzato un accreditamento di modelli formativi. La riforma mette in pista necessariamente un sistema, fermo restando – io sono convinto – che il FSE continuerà ad esistere anche in futuro e che le risorse comunitarie potranno e dovranno continuare ad essere utilizzate nella logica e nell'ottica del sistema dell'istruzione e formazione professionale: già ora abbiamo parti importanti finanziate da questo programma comunitario, come l'obbligo formativo, l'IFTS, la formazione permanente, la formazione continua ..., che sono parti essenziali della riforma. Per questo dobbiamo ritornare sull'accreditamento: credo che sia un elemento sul quale ragionare.

Le Regioni e gli standard.

In Italia, con una popolazione inferiore ai 57 milioni di abitanti, abbiamo 21 Regioni; in Germania ne abbiamo 16 con una popolazione di oltre 80 milioni di abitanti. Abbiamo Regioni con una popolazione che va dalle 120 mila persone della Valle D'Aosta ai 9 milioni della Lombardia; abbiamo Regioni del centro, del nord e del sud; Regioni povere e Regioni ricche. Il regionalismo italiano è molto più articolato e disomogeneo rispetto al regionalismo di altri modelli federali: inoltre l'Italia non è uno Stato federale.

Oggi abbiamo una costituzione un po' sbilanciata e questo chiaramente avrà delle ripercussioni sul tema delle due riforme importanti (Biagi e Moratti) di cui oggi si è discusso. È un tema cui dobbiamo prestare attenzione, ma, considerando il tempo a disposizione, non voglio addentrarmi.

Sono d'accordo con Gelardi sul riequilibrio e sulla dialettica che bisogna avviare sul tema degli standard, con gli strumenti oggi esistenti, ma nel contesto di una discussione politica e di carattere istituzionale.

L'Unione Europea, che è un insieme di Stati a diversa taratura, importanza e velocità, ha inventato il sistema delle cooperazioni rafforzate; anche a livello italiano dobbiamo inventarci qualche meccanismo per cui le Regioni più deboli non vengono abbandonate, senza che le Regioni più forti siano frenate. Si possono creare anche aggregazioni, accordi, accettare velocità diverse a seconda del *target* e del tipo di Regioni o dei modelli regionali che si possono individuare.

Mi scuso per essere intervenuto in maniera così rapida; in ogni caso ho voluto dare alcuni contributi che spero possano essere utili.

Prof. Michele COLASANTO

Grazie Dott. Francioni. Siamo arrivati pressoché alla fine di questa tavola rotonda. Chiedo ai relatori se hanno qualcosa da aggiungere.

Dott. Pietro GELARDI

Ho poco da aggiungere, A costo di essere monotono vorrei ribadire quanto già detto. Si apre, o si riapre, il cantiere della formazione che è stato in funzione sino a qualche tempo fa e poi si è fermato, o è andato a rilento. Dobbiamo ora evitare che in questo cantiere ciascuno lavori per conto suo, senza unità d'intenti. La riforma Moratti offre una grande opportunità, ma può anche inaugurare un periodo di vuoto e di immobilità se non si passa subito ai decreti applicativi e alle misure finanziarie. Il sistema non c'era prima e non si crea adesso per magia, con la sola entrata in vigore di una legge di principi. Molti pezzi, quasi tutti forse, sono disponibili. Occorre pensare a comporre il disegno generale, con una unità di intenti che manca e un'apertura al dialogo ancora scarsa. Se si sarà capaci di realizzare il disegno con il sostegno e l'apporto di tutti, la nostra fiducia non sarà mal riposta e i risultati verranno.

Dott. Bruno SCAZZOCCHIO

Un aspetto che abbiamo un finora po' trascurato è quello dell'apprendistato. Volevo fare solo un piccolo *flash* ricollegandomi alla legge Biagi, sottolineando il fatto che è stato un vero peccato che non ci sia stato oggi il Ministero del Lavoro, perché in questa legge ci sono degli aspetti, da questo punto di vista molto rilevanti, non tanto in materia di tirocini, sui quali dobbiamo attendere la decretazione successiva, ma sulla differenziazione dei due strumenti: il contratto di formazione lavoro, che va più in una logica di successiva reintegrazione e non più come strumento d'inserimento, e l'apprendistato, che si specializza come strumento d'inserimento, ma anche come strumento di formazione (perché se la legge Moratti da un lato dice chiaramente nel proprio testo che è possibile conseguire un diploma con l'apprendistato, la legge Biagi dice addirittura che è possibile conseguire una laurea con l'apprendistato).

Tra l'altro ci sono in Italia due esperienze da questo punto di vista, una è a Trento dove ci si può laureare in informatica, e l'altra a Brescia dove ci si può laureare in economia con l'apprendistato. Queste esperienze, seppure di nicchia, rafforzano il ruolo formativo dell'impresa anche se è ovvio che dobbiamo lasciare tutto ciò alla libera iniziativa delle imprese, nel senso che non dobbiamo costringere gli imprenditori a fare talune scelte, ma dove c'è una virtuosità, dobbiamo cercare di premiarla e, se possibile, di assecondarla.

Dott.sa Maria Grazia NARDIELLO

Vorrei richiamare la vostra attenzione sulle questioni che a molti sembrano centrali per sviluppare un sistema di formazione professionale di qualità:

- la prima: se si vuole dare gambe alla formazione professionale in questo Paese, la programmazione regionale dell'offerta formativa assume un ruolo strategico. A questo fine, la riorganizzazione delle sedi della concertazione istituzionale e del confronto con le parti sociali costituisce una priorità per realizzare con tempestività ed efficacia gli interventi;
- la seconda: la personalizzazione dei percorsi è la "scelta chiave" compiuta dalla legge delega n. 53/03. Oggi non abbiamo discusso dell'organizzazione dei servizi sul territorio a sostegno del processo di apprendimento della persona lungo tutto l'arco della vita, che dovrebbe interessare, in particolar modo, le competenze in materia degli enti locali, anche per assistere i giovani e le loro famiglie nella scelta dei percorsi formativi;
- la terza: l'ordinarietà delle risorse. Ci sono consistenti finanziamenti messi a disposizione dal Fondo sociale europeo che non consentono, però, di rendere ordinari gli interventi della formazione professionale;
- la quarta è costituita dal consenso e dalla condivisione degli attori del sistema di istruzione e formazione. Va sostenuto il lavoro congiunto dei docenti della scuola e della formazione professionale. Siamo consapevoli che molti docenti della scuola non conoscono il sistema della formazione professionale, o ne hanno un'immagine negativa. Dobbiamo trovare le strategie più appropriate per superare questo problema nell'interesse dei nostri ragazzi e dello sviluppo della nostra società.

Prof. Michele COLASANTO

Le conclusioni naturalmente saranno di Don Stefano Colombo; io mi permetto di aggiungere solo due idee perché mi sembrano importanti.

La svolta si è realizzata con la triennialità del percorso formativo, come abbiamo sentito ribadire, e nella sua spendibilità ai fini del diritto dovere di formazione fino ai 18 anni.

Da anni la discussione sulla riforma della formazione professionale regionale è stata accesa, ma questo dibattito è stato continuamente respinto ai margini. Anche in occasione della riforma Berliguer, questo era stato uno dei punti centrali che aveva alla fine trovato una sua soluzione coerente con quell'impianto. La soluzione attuale invece probabilmente recepisce maggiormente l'istanza di ordinarietà dei percorsi di FP, come è stato detto dalla Dott.ssa Nardiello, nel confronto con agli altri percorsi.

Questo fatto rilancia la progettazione, il rapporto con le forze sociali e con il territorio. Il rischio implicito nell'intero sistema d'istruzione e formazione professionale è che ci sia una sottovalutazione dell'importanza di questo sistema rispetto a quello liceale.

L'Assessore alla Liguria l'ha affermato con molta precisione. Tenendo in conto l'esperienza che ho, credo che si debba tentare di dare una regolamentazione di tipo organico, per non correre il rischio di una sorta di sottovalutazione dell'importanza che questo sistema complessivo possa avere per i giovani.

Il fatto stesso che la Legge parli di almeno quattro anni rispetto ai licei che

invece sono di cinque anni potrebbe ingenerare nella pubblica opinione qualche elemento d'incertezza: di qui la necessità di una mobilitazione, per la quale sono perfettamente d'accordo.

Uno dei punti di forza di cui si è oggi parlato è che le riforme vanno accompagnate, sostenute con azioni dimostrative, con il monitoraggio, con interventi che facciano capire quali sono le logiche complessive delle scelte, scontando il fatto che siamo in una fase in cui la partecipazione al lavoro, ma anche la formazione è tendenzialmente individuale; questo vale naturalmente per i soggetti adulti, ma anche per le famiglie e per i giovani.

C'è una scelta che è sempre più giocata in termini di capacità o volontà di decidere personalmente, individualmente il proprio futuro. Se non riusciremo a realizzare un'azione di accompagnamento, non capiremo che la scuola e la formazione è di tutti, pur avendo le istituzioni particolari responsabilità. In un'altra sede, in occasione della presentazione del rapporto sulla scuola cattolica, abbiamo detto che la scuola è della società civile. Interpreto questa affermazione così: la scuola è della società civile perché è il tesoro di cui parlava Dehors come titolo del suo rapporto: il tesoro va salvaguardato, non disperso, e va distribuito anche con equità; esiste ancora un problema di equità nella distribuzione di questo tesoro. La consapevolezza che la scuola appartiene alla società civile dovrebbe essere un fattore di mobilitazione per il sindacato, per le forze sociali e le associazioni; senza questa mobilitazione la riforma rischierà un'applicazione quanto meno parziale. Sono davvero convinto di questo, ma non devo dirlo in questa realtà che si colloca e si ricorda storicamente (ha sempre fatto così) con l'ambiente in cui la formazione è inserita.

D. Stefano COLOMBO

Ho aperto ieri il Convegno; lo concludo oggi brevemente.

Siamo qui non tanto per ricordare, ma per impegnarci a ricominciare e a sperimentare il nuovo. Il nostro impegno deve essere grande in questo momento di importanti cambiamenti. Probabilmente non abbiamo paura del cambiamento, perché in questi 25 anni abbiamo affrontato molte trasformazioni nel sistema della formazione professionale, come ci è stato detto ieri. Oggi però dobbiamo partecipare con tutto lo sforzo e l'impegno di cui siamo capaci alla trasformazione e al rinnovamento del sistema educativo.

Per poter iniziare il nostro impegno abbiamo bisogno che chi è responsabile a livello nazionale e regionale ponga le basi per poter operare.

È giusto che i due percorsi (liceale e di istruzione e formazione professionale) debbano iniziare in modo sincrono a riformarsi. Ma il primo percorso è molto strutturato e, pur avendo necessità di grandi cambiamenti, ha degli obiettivi e delle mete chiare e storicamente fissate, mentre il percorso di istruzione e formazione professionale è nella fase di nascita.

Vorremo progettare e sperimentare alcuni percorsi in modo da dare un apporto, anche se piccolo, a questo nuovo modello di istruzione e formazione professionale che sta nascendo.

Abbiamo fatto qualcosa di simile già per l'obbligo formativo; avete avuto modo valutare, attraverso la pubblicazione ricevuta, il modo con cui abbiamo monitorato la sperimentazione dei percorsi di formazione professionale iniziale progettati per l'assolvimento dell'obbligo formativo. E non abbiamo ancora terminato questo lavoro: stiamo infatti conducendo un'indagine per conoscere gli esiti lavorativi di coloro che hanno frequentato nei nostri CFP i due anni del percorso. Abbiamo fiducia che ora si creino le premesse necessarie per poter operare in modo analogo nei percorsi di istruzione e formazione professionale. Gli accordi, Stato, Regioni ecc. e il progetto Forma per la sperimentazione di percorsi triennali possono essere la base per la costruzione di questo percorso.

In questi anni abbiamo collaborato a tante iniziative di rinnovamento della FP. Con l'apporto di tutti voi, abbiamo la certezza di potere e saper dare il nostro apporto al futuro della formazione professionale.

Abbiamo prodotto dei modelli, come stimolo e aiuto per chi opera; stiamo cercando di mettere a disposizione degli operatori strumenti utili, perché possono sentirsi sostenuti nel loro impegno per il rinnovamento e il miglioramento dei percorsi formativi.

È il ruolo della nostra Federazione a livello nazionale, che non gestisce l'attività formativa nei CFP, ma si sforza di essere di supporto e stimolo per il rinnovamento dell'attività formativa.

Per terminare, ringrazio il Prof. Colasanto e i nostri ospiti e amici che hanno illustrato questa problematica, certamente difficile, e che ci si presenta come una sfida. Non ci scoraggiamo però, perché al centro del nostro impegno poniamo sì la crescita del nostro Paese (e questo è un fine importante), ma soprattutto la crescita umana e professionale di ogni giovane e di ogni persona. È con questo obiettivo che fatichiamo, lavoriamo, ci sforziamo e ci impegniamo.

Grazie a tutti.

Conferenza Unificata

Accordo quadro tra Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, Ministero del lavoro e delle politiche sociali, Regioni e Province autonome di Trento e Bolzano, Province, i Comuni e le Comunità montane per la realizzazione dall'anno scolastico 2003/2004 di un'offerta formativa sperimentale di istruzione e formazione professionale nelle more dell'emanazione dei decreti legislativi di cui alla legge 28 marzo 2003, n. 53

Visto il Decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281;
Vista la legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3;
Vista la legge 28 marzo 2003, n. 53;
Vista la legge 17 maggio 1999, n. 144 e, in particolare, l'art. 68 concernente l'obbligo di frequenza ad attività formative;
Visto il D.P.R. 12 luglio 2000, n. 257, contenente il regolamento di attuazione dell'art. 68 della citata legge n. 144/99;
Visto il d.P.R. 8 marzo 1999, n. 275 recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche;
Visto il Decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112;

Premesso che:

a seguito dell'abrogazione della legge n. 9/99 disposta dalla citata legge n. 53/03 e nelle more dell'emanazione dei decreti delegati previsti per l'attuazione del diritto-dovere di istruzione e formazione, si rileva l'esigenza di predisporre, in via sperimentale, a partire dall'anno scolastico 2003/2004 e fino all'entrata in vigore delle norme attuative previste dalla legge medesima, un'offer-

ta formativa in grado di soddisfare le esigenze delle ragazze, dei ragazzi e delle loro famiglie nel rispetto delle aspettative personali.

La realizzazione di tale offerta formativa sperimentale di istruzione e formazione professionale non predetermina l'assetto a regime dei percorsi del sistema dell'istruzione e della formazione professionale, da definirsi attraverso l'adozione delle norme attuative sopra richiamate.

Le Regioni sono titolari della programmazione delle attività inerenti l'attuazione del presente Accordo, secondo le norme vigenti e nel rispetto delle competenze delle autonomie locali.

**Il ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca,
il ministero del lavoro e delle politiche sociali,
le regioni e le province autonome di Trento e Bolzano,
le province, i comuni e le comunità montane**

1. convengono che per corrispondere alle esigenze richiamate in premessa, anche nell'ottica di una efficace e mirata azione di prevenzione, contrasto e recupero degli insuccessi, della dispersione scolastica e formativa, e degli abbandoni, occorra:

- individuare modelli di innovazione didattica, metodologica ed organizzativa che coinvolgano l'istruzione e la formazione professionale, rispettando e valorizzando il ruolo delle istituzioni scolastiche autonome e quello delle strutture formative accreditate;
- realizzare forme di interazione e/o di integrazione fra i soggetti operanti nei citati sistemi;
- promuovere le capacità progettuali dei docenti della scuola e della formazione professionale, per motivare l'apprendimento dello studente attraverso il sapere ed il saper fare.

2. considerano opportuno attivare, in via sperimentale, percorsi di istruzione e formazione professionale – rivolti alle ragazze e ai ragazzi che, concluso il primo ciclo di studi, manifestino la volontà di accedervi – caratterizzati da curricoli formativi e da modelli organizzativi volti a consolidare e ad innalzare il livello delle competenze di base, a sostenere i processi di scelta dello studente in ingresso, in itinere ed in uscita dai percorsi formativi e la sua conoscenza del mondo del lavoro.

3. stabiliscono – anche al fine di consentire allo studente, che sceglie la nuova offerta, di continuare il proprio percorso formativo attraverso modalità che agevolino i passaggi ed i rientri fra l'istruzione e la formazione professionale e viceversa – che tali percorsi sperimentali debbano essere rispondenti alle seguenti caratteristiche comuni:

- avere durata almeno triennale;
- contenere, con equivalente valenza formativa, discipline ed attività attinenti sia alla formazione culturale generale sia alle aree professionali interessate;

- consentire il conseguimento di una qualifica professionale riconosciuta a livello nazionale e corrispondente almeno al secondo livello europeo (decisione del Consiglio 85/368/CEE).

4. convengono sull'esigenza di attivare un percorso articolato di partenariato istituzionale, a livello nazionale, entro il 15 settembre 2003, in raccordo con il livello regionale, per la definizione degli *standard* formativi minimi, a partire da quelli relativi alle competenze di base, al fine di consentire il riconoscimento a livello nazionale dei crediti, delle certificazioni e dei titoli, compresi i crediti acquisiti in apprendistato, anche ai fini dei passaggi dai percorsi formativi ai percorsi scolastici e viceversa, nonché per la definizione delle procedure relative alla determinazione e all'integrazione delle risorse, al monitoraggio e alla valutazione.

5. valutano importante prevedere, nel rispetto della disciplina contrattuale vigente, che tali percorsi siano accompagnati dalla progettazione di azioni di formazione congiunta dei docenti dell'istruzione e della formazione professionale per lo scambio di esperienze tra i sistemi, per l'acquisizione di competenze utili ai fini dell'orientamento dei giovani e delle loro famiglie.

6. concordano che il presente Accordo quadro costituisce il riferimento per la successiva assunzione di specifiche intese da sottoscrivere tra ciascuna Regione, il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca e il Ministero del lavoro e delle politiche sociali, recanti le modalità, anche differenziate, con le quali sono attivati – dall'anno scolastico 2003/2004 e fino all'entrata in vigore delle norme attuative previste dalla legge 53/2003 e garantendo, comunque, il compimento delle attività iniziate – i percorsi di istruzione e formazione professionale, per corrispondere e valorizzare le proprie caratteristiche territoriali, nonché per l'integrazione delle risorse finanziarie e l'adeguamento degli strumenti operativi.

7. concordano altresì che, per la realizzazione di tali percorsi sperimentali a livello regionale, sono sottoscritti, anche nell'ambito delle intese di cui al punto precedente, formali accordi tra le Regioni e gli Uffici Scolastici Regionali per l'individuazione delle relative modalità operative, nel rispetto dei principi stabiliti dalle intese di cui al punto sei.

8. convengono che, nelle materie di cui ai punti 6, 7, in ciascuna Regione si definiscono le modalità per l'attivazione del partenariato istituzionale con le Autonomie locali.

9. convengono sull'esigenza di attivare, nei rispettivi ambiti di competenza, il confronto con le Parti sociali, sulla sperimentazione di cui al presente Accordo, con particolare riferimento al tema della definizione degli *standard* formativi.

10. si impegnano, a partire dall'esercizio finanziario 2003 e fino all'entrata in vigore delle norme attuative della legge 28 marzo 2003, n. 53, garantendo

do, comunque, il completamento delle attività iniziate, a stanziare le risorse finanziarie necessarie per la realizzazione dei citati percorsi sperimentali, nonché delle relative misure di accompagnamento e di sistema.

A partire dall'anno 2003 sono stanziati dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca risorse a valere sul Fondo di cui alla L. 440/97 e dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali a valere sui fondi destinati all'attuazione dell'obbligo formativo.

Le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano possono integrare tali finanziamenti con proprie risorse.

Le risorse messe a disposizione dal MIUR per l'anno 2003 sono pari ad euro 11.345.263,00, a valere sul fondo di cui alla legge 440/97; le risorse messe a disposizione dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali per l'anno 2003, pari ad euro 204.709.570,00, a valere sul capitolo 7022 del Fondo di rotazione per la formazione professionale e per l'accesso al Fondo Sociale Europeo di cui all'articolo 9, comma 5 della legge 19 luglio 1993, n. 236.

Per assicurare la prosecuzione e la conclusione dei percorsi sperimentali e delle predette misure, il Governo si impegna ad assumere le iniziative ritenute più utili, anche con apposite previsioni normative nel bilancio e nella legge finanziaria del 2004, in modo che vengano determinati, a partire dall'inizio di ciascun esercizio finanziario, gli stanziamenti da assegnare alle Regioni ed alle Province autonome di Trento e Bolzano.

Le risorse messe a disposizione dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca per l'anno 2003 concorrono alla programmazione regionale degli interventi di cui al presente accordo e sono trasferite agli Uffici scolastici regionali, in attesa delle necessarie modificazioni legislative che, a partire dall'esercizio finanziario per l'anno 2004, consentiranno il diretto trasferimento delle risorse del citato Dicastero alle Regioni.

Per consentire la piena attuazione del presente accordo, il Governo si impegna a garantire per la sua quota parte la piena copertura finanziaria anche per i successivi due anni della sperimentazione.

11. convengono che negli accordi territoriali, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche e delle strutture formative, siano contenute le modalità per l'impiego di tutte le risorse disponibili, ivi comprese quelle finanziarie, anche prevedendo l'utilizzazione, nel quadro delle norme contrattuali vigenti, dei docenti compresi nelle dotazioni organiche del personale della scuola nonché delle strutture, senza ulteriori oneri a carico delle Regioni e degli Enti locali, con particolare riferimento alle misure di orientamento, di personalizzazione dei percorsi e di sostegno agli allievi disabili, nonché alle funzioni di monitoraggio ed alle azioni di sistema.

12. Le Regioni, le Province Autonome di Trento e Bolzano, le Province, i Comuni e le Comunità montane si impegnano, altresì, a predisporre tutti gli adempimenti necessari a consentire l'avvio dei percorsi sin dall'inizio del prossimo anno scolastico.

Roma, 19 giugno 2003

DARIO
NICOLI*

Il contributo del CNOS-FAP al processo di riforma in atto

Dopo una stagione in cui la FP sembrava ridotta all'ambito delle politiche attive del lavoro, assistiamo con l'introduzione dell'obbligo formativo e con la riforma Moratti ad un nuovo inizio con la sua percezione come nodo fondamentale del rinnovamento del sistema educativo e formativo nel suo complesso. A questo cambiamento la Federazione ha dato un valido contributo dal punto di vista culturale e progettuale.

1. UN NUOVO INIZIO

È a tutti evidente l'importanza che sta rivestendo la formazione professionale nel processo riformatore. Da tematica *marginale* (nella stagione della legge 196/97 in cui essa era ridotta a "strumento di politiche attive del lavoro" secondo un disegno frammentario e modulare) e da spazio *residuale* nei confronti della scuola in riferimento alle problematiche dell'apprendimento (la massima espressione di questa tendenza è stata la legge 9/99), essa è divenuta ben presto agli occhi di diversi osservatori uno dei nodi fondamentali del rinnovamento del sistema educativo e formativo nel suo complesso.

In particolare, è dall'Unione europea che provengono le principali pressioni affinché vi sia una valorizzazione della formazione professionale quale componente rilevante, di pari dignità rispetto alla scuola, in direzione di un sistema in grado di valorizzare le risorse umane, innalzare i

* Università Cattolica, Brescia

livelli di conoscenze e competenze innovative, così da poter adeguatamente rispondere alla sfida economica e tecnologica posta dalla globalizzazione.

Ma non si tratta soltanto di una prospettiva economicistica: occorre dotare le persone di una moderna cultura in grado di superare la visione illuministica dell'enciclopedismo e della "testa piena" di nozioni, per una nuova concezione che mira piuttosto ad una persona dalla "testa ben fatta" in grado di cogliere le connessioni tra saperi, di porsi di fronte alla realtà in una prospettiva attiva, in grado di apprendere continuamente e creativamente dall'esperienza (Morin, 2000).

Non si impone unicamente l'obiettivo di venire incontro ai ragazzi che presentano problemi di apprendimento, quanto la questione cruciale che sta alla base di ogni autentica ed efficace formazione umana nel tempo della cosiddetta "società cognitiva": la capacità di vivere la realtà non come un qualcosa di già compiuto che richiede solo una assimilazione, ma come un processo in continuo cambiamento, la cui comprensione può avvenire unicamente se la persona si pone nei confronti di essa in una prospettiva di partecipazione e di "pensiero attivo e costruttivo".

La metodologia propria della formazione professionale, nel momento in cui consente di avvicinare i saperi attraverso l'esperienza diretta, secondo quadri di apprendimento concreti, basati su compiti reali, facilmente comprensibili dalle persone e vicini al loro mondo di vita, consente di sviluppare metodologie aperte, diffusive, capaci di adattamento anche in contesti scolastici che intendano perseguire una decisa innovazione metodologica. Si tratta di passare dal paradigma dell'"insegnamento" a quello dell'"apprendimento", specie in una logica di personalizzazione. In questo senso, l'esperienza della formazione professionale appare importante anche al di là del ristretto spazio che questa denominazione assume nel contesto formativo nazionale, specie se consideriamo questi ultimi anni turbolenti e difficili.

La riconsiderazione del valore metodologico e sociale della formazione professionale ha significato per molti – che avevano aderito forse con eccessiva prontezza ai due disegni riduzionistici sopra citati – un veloce ripensamento della propria posizione, cercando di rimontare un ritardo che si va facendo grave specie in considerazione dei nuovi sviluppi legislativi.

Va peraltro detto che il sistema italiano presenta una particolare *arretratezza culturale*, data dalla tendenza a concepire "cultura" solo ciò che viene fornito dalla scuola, mentre ogni riferimento al lavoro è visto al più come "pratica" attribuendo a tale termine tutto il significato svalutante che si può intuire dall'espressione utilizzata. Questa arretratezza è una delle cause delle scarse *performance* del sistema italiano se comparato a quello dei Paesi con cui ci confrontiamo sul piano istituzionale, sociale ed economico, ed in particolare della grave piaga dell'"insuccesso formativo" che porta ad avere il 32% dei giovani diciannovenni senza alcun titolo né qualifica professionale, mentre circa il 55% degli adulti svolge attività lavorative lontane dal percorso di studio completato.

La stagione che si apre consente di configurare un sistema unitario di istruzione e formazione professionale dal carattere pedagogico, istituzionale, continuativo, di pari dignità rispetto al sistema dell'istruzione, con il quale esso risulta variamente interrelato. Ma questa fase, che può costituire un "nuovo inizio" per la formazione professionale, si pone dopo un periodo di incertezza connotato da un'ampia produzione normativa, ma anche da mutamenti in ordine al sistema istituzionale della Repubblica che influiscono fortemente sulla dinamica del sistema educativo di istruzione e formazione.

Idealmente, questa fase si connette a quella della regionalizzazione che ha portato all'approvazione della *legge 21 dicembre 1978, n. 845 - Legge quadro in materia di formazione professionale*, ovvero il massimo punto conseguito dal secondo dopoguerra in ordine alla modernizzazione del sistema.

Tra i due periodi occorre registrare quasi un ventennio di lavoro teso a diffondere il nuovo ordinamento (con esiti, come sappiamo, alterni), dopo il quale abbiamo assistito ad un processo di riforma piuttosto turbolento, distinto in tre tappe:

- la tappa "riduzionistica", che prevede due varianti: una che riduce la formazione professionale a strumento delle politiche attive del lavoro (legge 196/97), e l'altra che la limita a supporto scolastico (legge 9/99);
- la tappa dell'obbligo formativo (legge 144/99), che inizia una nuova stagione per la formazione professionale;
- la tappa della sperimentazione dei percorsi triennali e della riforma Moratti.

2. LA STAGIONE "RIDUZIONISTICA"

La prima riduzione è relativa all'assimilazione della formazione professionale all'ambito delle politiche attive del lavoro. Ciò avviene nello stesso tempo in cui si inizia un processo di rivalutazione della formazione stessa, specie nel senso di strumento di aggiustamento delle dinamiche del mercato del lavoro e di negoziazione/concertazione/co-gestione sia con fini economici (abbattimento del costo del lavoro) sia con fini di consenso.

Tutto ciò appare piuttosto chiaramente nella *legge 196 del 1997 - il cosiddetto "Pacchetto Treu"* - che presenta elementi di indubbio interesse per ciò che concerne l'apprendistato, i tirocini formativi e di orientamento, mentre per il riordino della formazione professionale si assiste ad una logica riduttiva. Ciò appare chiaramente dalla natura della stessa, che viene intesa come "*strumento per migliorare la qualità dell'offerta di lavoro, elevare le capacità competitive del sistema produttivo e incrementare l'occupazione*" (art. 17, lettera a) e l'opzione per una metodologia modulare e flessibile strettamente connessa alle esigenze dei lavoratori, degli imprenditori e dei lavoratori autonomi.

Inoltre si avanzano le seguenti opzioni:

- metodologia dell'alternanza formativa nella forma degli *stage*, al fine di "realizzare il raccordo tra formazione e lavoro", come pure dell'orientamento e delle prassi tese a "favorire un primo contatto dei giovani con le imprese";
- ampliamento dell'area degli organismi formativi inglobando anche "istituti di istruzione secondaria ed enti privati aventi requisiti predeterminati";
- spostamento deciso delle risorse finanziarie verso la formazione in servizio secondo un approccio concertativo ("nell'ambito di piani formativi aziendali o territoriali concordati tra le parti sociali") dando vita a fondi nazionali di tipo privatistico ed ancora una volta "gestiti con partecipazione delle parti sociali";
- introduzione della tematica della "certificazione delle competenze acquisite con la formazione professionale" attribuendo funzioni propositive al Ministero del lavoro e della previdenza sociale;
- previsione di una "campagna" tesa alla ristrutturazione degli enti storici di formazione professionale trasformando i tradizionali Centri in "agenzie formative al fine di migliorare l'offerta formativa e facilitare l'integrazione dei sistemi";
- sforzo teso alla semplificazione delle procedure anche tramite l'introduzione di parametri *standard*.

Come si vede, vi è una decisiva sterzata nell'ambito della formazione, caratterizzata da: rafforzamento della finalità "strumentale" della formazione verso le politiche del lavoro, enfasi circa l'integrazione dei sistemi, apertura della platea degli organismi possibili, spinta verso la formazione "continua", introduzione della logica concertativa, preferenza per i percorsi modulari, brevi e flessibili e certificabili.

Si nota in sostanza un tendenziale abbandono dell'ambito della formazione di base, tanto che gli enti storici sono trattati alla stregua di "modelli obsoleti" i quali debbono abbandonare una configurazione eccessivamente pesante per divenire agenzie snelle, flessibili, capaci di ricollocarsi nelle nuove dinamiche del mercato. Ma accanto ad essi si valorizzano altre agenzie, specie quelle promosse dagli organismi della concertazione, in una logica che diviene di fatto cogestionale.

Come si vede, vi è l'abbandono (intanto concettuale e strumentale, poi operativo) dell'idea educativa, e quindi anche del mondo dei giovani. Ciò riflette l'idea di una formazione "a pezzi", casomai di supporto alle scuole per far fronte al problema dell'insuccesso formativo, ma soprattutto ricollocata nell'ambito dei corsi brevi-brevissimi connessi alle necessità contingenti del mondo del lavoro all'inseguimento di adattamenti parziali ai cambiamenti posti dalla globalizzazione.

La legge 196/97 presenta di fatto tutto lo strumentario tipico della stagione di smantellamento del sistema di FP:

- abbandono della formazione iniziale,
- visione strumentale della formazione,
- creazione del "mercato" formativo,

- modularizzazione spinta verso le “unità formative capitalizzabili”, in una logica di destrutturazione del processo formativo,
- accreditamento,
- sistema di attribuzione per bandi “casuali” centrati sul progetto *ex ante*.

Tale legge apre una stagione di incertezza (degli operatori, degli utenti), ma nel contempo di notevole disponibilità finanziaria alla luce delle enormi risorse rese disponibili dal FSE. Una stagione di “mercato drogato” con eccesso di offerta formativa rispetto alla domanda e carenza di criteri chiari di selezione e di effettiva qualificazione formativa. Una stagione di “non sistema”.

La seconda riduzione riguarda l'utilizzo della formazione come supporto alla scuola; essa è vista come rimedio (unico, considerando la rinuncia ad agire sulle metodologie e sugli stili di insegnamento/apprendimento) al forte tasso di insuccesso formativo (bocciature, ritiri ed abbandoni, ma anche titoli conseguiti per dovere, senza partecipazione personale) specie nella scuola secondaria superiore, segnatamente gli Istituti professionali e gli Istituti tecnici.

La disposizione legislativa più rilevante in questo senso è rappresentata dalla legge n. 9 del 1999 relativa all'innalzamento dell'obbligo scolastico.

Si tratta di un intervento per certi versi sconcertante poiché – invece di attendere la riforma dei cicli prevista per l'anno successivo – si affretta nell'imporre come obbligatoria la frequenza al primo anno delle scuole superiori creando in tal modo una contraddizione (unica in Europa, ma non solo) tra formazione obbligatoria e ciclo scolastico. La motivazione addotta per tale intervento è riferita all'allineamento dell'Italia al livello di istruzione obbligatoria europea; ma tale esito contraddice il rilievo che in altri Paesi (ad esempio tutta la vasta area del cosiddetto “modello tedesco”) presenta in tema di obbligo di istruzione la formazione professionale e l'apprendistato. Inoltre, si scoprirà con la legge di riforma dei cicli scolastici che il problema “europeo” dell'Italia si riferisce piuttosto all'eccessiva lunghezza del ciclo secondario che da noi termina a 19 anni mentre in altri Paesi si conclude a 18 se non a 17 anni.

In tal modo si rende palese una linea strategica che punta ad emarginare ulteriormente la formazione professionale, utilizzandola come rimedio alla impossibilità di una vera e propria riforma del ciclo secondario. Infatti, con la legge 9/99 la scuola afferma la sua responsabilità esclusiva in tema di educazione, imponendo ai giovani che, conclusa la scuola media, non intendevano avvalersi del percorso scolastico, di iscriversi obbligatoriamente al primo anno di qualsiasi scuola secondaria superiore (peraltro in assenza di una sia pur minima definizione di ciò che significhi in termini di traguardi formativi tale obbligo).

Si crea pertanto un forte *vulnus* che vede prevalere gli interessi dell'apparato ministeriale sulle reali necessità di quella fascia di adolescenti che – in regime di libertà – non avevano espresso intenzione di proseguire gli studi secondari e che si vedono ora costretti a frequentare un anno “cieco” senza che a ciò corrisponda un effettivo beneficio personale.

L'esito di tale normativa è stato negativo: due su tre degli iscritti “obbligati”

sono stati bocciati ("prosciolti", nel tenue linguaggio normativo), senza alcun beneficio in termini di successo formativo.

Non sono tuttavia mancati, in parziale controtendenza con queste scelte, quanti hanno sottolineato i rischi di un sistema educativo troppo schiacciato in senso "scuolacentrico" ed hanno prospettato soluzioni di natura mista, per esempio auspicando un forte recupero della cultura del lavoro e della formazione professionale nonché il vigoroso rilancio di politiche sociali di sostegno alle famiglie e in favore della condizione giovanile. I fatti dimostrano che è illusorio immaginare la scuola come luogo di compensazioni sociali. L'immaginarla in questo senso rischierebbe di produrre più danni che vantaggi, confinandola in un'area indistinta tra assistenza e socializzazione giovanile (Chiosso, 2002, p. 16).

In questa stagione, il CNOS-FAP ha svolto un'opera di critica delle tentazioni riduzionistiche della formazione professionale, ed insieme di convincimento per valorizzare un'autentica "pedagogia del lavoro" per valorizzare la gioventù in chiave preventiva, prima ancora di attendersi di trovarla prostrata da una forzata scolarizzazione a senso unico.

È in questa fase che si fa strada la convinzione di non attendere la definizione di un chiaro e completo quadro normativo per poi agire di conseguenza, ma di preferire un profilo di anticipazione tramite proposte e progetti che rendano possibile esperienze emblematiche tali da indicare la praticabilità e la riproducibilità di modelli opportunamente documentati e validati.

Ciò avviene sulla spinta – che appare a qualche anno di distanza sempre più decisiva e persino premonitrice – della *Commissione scuola-lavoro della Conferenza Episcopale Italiana*, nella quale per la prima volta si valorizza l'esperienza della formazione professionale entro un quadro educativo di largo respiro¹. In uno dei primi documenti di tale Commissione si legge infatti che, di fronte alle sfide dell'educazione "non bastano le rivendicazioni nei confronti delle istituzioni pubbliche; occorre anche un forte impegno comune, oltre che di 'accomunamento', da parte degli enti formativi dotati di una proposta educativa personalistica e comunitaria. L'obiettivo generale è ritrovare le ragioni della fecondità – proprio di fronte all'attuale scenario – della proposta formativa degli enti di ispirazione cristiana, sia nella direzione dei soggetti vitali (persone, famiglie, comunità) sia dei soggetti organizzati (imprese, governi locali). Ciò significa sostenere l'attualità ed anche la necessità, nell'attuale fase di trasformazione post-industriale, di una visione della persona e del lavoro di matrice personalistica, aperta alle ragioni delle imprese e del mercato, ma attenta a mantenere attraverso la formazione uno spazio di valorizzazione effettiva delle risorse-persona in un quadro di sviluppo economico compatibile con una visione etica dell'economia e della società" (gennaio 1997).

In questo senso, è notevole lo sforzo svolto da CNOS-FAP in accordo con CIOFS/FP ed anche gli altri enti di formazione. È di questo periodo la creazione di FORMA, associazione degli enti di formazione di ispirazione cristiana.

¹ Come non ricordare a questo proposito don Mario Operti, che è stato instancabile animatore della Commissione.

L'esito della mobilitazione avviata in questa stagione è l'introduzione della norma relativa all'obbligo formativo.

3. LA STAGIONE DELL'OBBLIGO FORMATIVO

La legge 144 del 1999 all'art. 68 introduce l'obbligo di frequenza di attività formative fino al 18° anno di età ed in ogni caso fino al raggiungimento di una qualifica professionale. Si tratta dell'inserimento nell'ordinamento italiano del principio di equivalenza e pari dignità del sistema di formazione professionale rispetto al sistema scolastico.

L'art. 68, infatti, dichiara che *"al fine di potenziare la crescita culturale e professionale dei giovani, ferme restando le disposizioni vigenti per quanto riguarda l'adempimento e l'assolvimento dell'obbligo dell'istruzione, è progressivamente istituito, a decorrere dall'anno 1999-2000, l'obbligo di frequenza di attività formative fino al compimento del diciottesimo anno di età. Tale obbligo può essere assolto in percorsi anche integrati di istruzione e formazione:*

- a) *nel sistema di istruzione scolastica,*
- b) *nel sistema della formazione professionale di competenza regionale,*
- c) *nell'esercizio dell'apprendistato".*

Tale legge rappresenta un tentativo di parziale correzione del disegno "scuolacentrico" che si era andato sviluppando fino a quel momento, in coerenza con quanto stabilito in "Accordo per il lavoro" del settembre 1996, nel quale si prospettava una vera e propria strategia di innovazione del sistema, centrata sui seguenti obiettivi:

- a) innalzamento della cultura di base per tutti,
- b) accesso all'istruzione ed alla formazione per tutto l'arco della vita,
- c) aumento e diversificazione dell'offerta,
- d) coordinamento ed integrazione delle politiche.

Va detto che in un primo tempo la norma non prevedeva la congiunzione "anche", evidenziando l'idea dell'obbligatorietà dell'approccio integrato all'obbligo formativo, con la formazione professionale in veste ancillare nei confronti della scuola. L'introduzione realizzata all'ultimo momento dà vita invece ad una visione pluralistica, nella quale quella integrata rappresenta una delle opzioni possibili.

Si noti da un lato la dizione di sistema riferita sia al percorso di istruzione scolastica sia a quello della formazione professionale di competenza regionale, mentre l'apprendistato è definito con il termine meno impegnativo di "esercizio", vale a dire un processo caratterizzato dall'esperienza lavorativa piuttosto che da un curriculum programmabile nella sua interezza.

A conferma di quanto detto, l'art. 68 della L. 144/99 precisa che in ognuno dei percorsi l'assolvimento dell'obbligo presenta caratteristiche peculiari:

- nel sistema scolastico, l'obbligo si intende assolto col conseguimento del diploma di scuola secondaria superiore, ovvero esso è contestuale al compi-

- mento del percorso di istruzione che, con la riforma dei cicli approvata dal Parlamento l'anno successivo, conclude con il diciottesimo anno di età,
- nel *sistema* di formazione professionale viene assolto col conseguimento di una qualifica professionale che – nel percorso normale – avviene in un biennio ovvero nel diciassettesimo anno di età,
 - nel *canale* dell'apprendistato l'assolvimento è legato alla frequenza dei corsi di formazione di 120 ore annuali per due anni (che vanno sommati ai moduli di 120 ore annuali imposti dalla legge 196/97).

Questa norma rappresenta un salto di qualità notevole nel processo di trasformazione in atto; essa fornisce finalmente un quadro di forte legittimità istituzionale per la formazione professionale. Si può affermare che l'obbligo formativo indica nel contempo un obbligo da parte delle Regioni e Province autonome nel fornire ai cittadini un'offerta che consenta loro di esercitare effettivamente il diritto di formazione. È certo che tale scelta comporta un riordino generale dell'intero settore, con rilievo circa i meccanismi di accreditamento, attribuzione in carico delle azioni, procedure gestionali, regolamenti in tema di crediti formativi.

Il nuovo sistema di formazione risulta necessario come risposta ai diritti formativi dei cittadini e – di conseguenza – delle comunità e delle organizzazioni. L'insieme di questi diritti delinea una nuova figura di cittadino e nel contempo definisce la missione dell'istruzione e della formazione. Non si tratta infatti unicamente di rendere le "risorse umane" funzionali alle necessità economiche e tecnologiche (anche se tale obiettivo è necessario, pur se non sufficiente); occorre anche dotare le persone di prerogative tali da renderle consapevoli della propria esistenza e capaci di muoversi responsabilmente e creativamente di fronte alla nuova realtà sociale e culturale.

In questo contesto, CNOS-FAP assieme a CIOFS-FP hanno elaborato una *Linea guida per l'obbligo formativo*, corredata da numerosi ed impegnativi strumenti, resi disponibili per tutti coloro che ne volessero fare uso².

Il progetto viene realizzato in quasi tutta Italia dai due enti promotori; si aggiungono altri 5 enti lombardi (AFGP, ECFOP, ESIP/ASFAP, ENAC e Fondazione Clerici) con il sostegno convinto della Provincia di Milano.

Tale progetto presenta le seguenti *finalità generali*:

- 1) realizzare progressivamente una sperimentazione riguardante il percorso del nuovo obbligo formativo nel sistema della formazione professionale regionale;
- 2) creare un'esperienza formativa che sappia porre le basi di una nuova stagione della formazione professionale;
- 3) sperimentare un modello CNOS-FAP e CIOFS/FP di indicatori della qualità formativa;
- 4) sperimentare un modello di accreditamento interno, da estendere progressivamente ai diversi ambiti fino a delineare un modello integrale di gestione della qualità del Centro polifunzionale dei servizi formativi.

² È questa la costante dello sforzo dei due enti in tutto il periodo considerato

Il percorso proposto tiene inoltre anche conto delle seguenti esigenze:

- stabilire un collegamento organico tra l'obbligo formativo e l'obbligo scolastico;
- puntualizzare le prassi dell'orientamento, della valutazione ed inoltre dell'azione di *tutoring*;
- definire gli standard professionali nazionali delle qualifiche e dei percorsi di specializzazione (si trattava del "terzo anno" previsto dalla norma, in una prospettiva di fatto finalizzata quasi esclusivamente all'inserimento nel mondo del lavoro).

Il materiale del progetto appare ricco e stimolante. Si nota lo sforzo di portare a "modello" la gran parte delle prerogative ed innovazioni metodologiche della formazione professionale ad orientamento educativo e sociale. Ciò tenendo conto delle opportunità e degli spazi consentiti dalla normativa.

Si elencano i materiali elaborati:

- Linea guida dell'intero progetto
- Repertorio acquisizioni di area comune
- Repertori delle competenze professionali di settore
- Manuale per accoglienza, orientamento ed accompagnamento
- Gestione dello stage/tirocinio
- Indicatori di qualità della formazione
- Modello di accreditamento
- Libretto personale.

Si vogliono sottolineare a tale proposito alcuni nodi cruciali del progetto che costituisce un po' il prototipo di tutte le iniziative che succederanno a questa stagione.

- a) È stata inserita nel progetto una *diversa articolazione delle acquisizioni* (che quasi tutti gli attori continuavano a strutturare secondo la tripartizione delle competenze di base, tecnico-professionali e trasversali, elaborate dall'ISFOL in una fase - quella precedente - che attribuiva alla formazione professionale soprattutto una missione di formazione continua strutturata a moduli brevi, tendenzialmente autoreferenziali) distinte in: conoscenze di base, competenze professionali, capacità personali. Soprattutto quest'ultima area mirava a salvaguardare una prospettiva educativa, superando la logica tayloristica che considera la formazione in rapporto solo alla "funzione/compito" che l'allievo doveva essere in grado di assolvere. Ciò consente il riferimento dell'azione al suo vero soggetto: l'allievo, al fine di potenziarne i requisiti in termini di tratti di personalità e di vocazione.
- b) Si è valorizzata la metodologia peculiare della formazione professionale, tesa a sviluppare una metodologia attiva, centrata sulle competenze, intorno alle quali si realizzano *nuclei di apprendimento* comprendenti saperi, abilità e capacità. Si è enfatizzato il metodo induttivo per ricerca e scoperta, ed il legame motivante e funzionale tra risorse offerte dalla forma-

- zione ed esiti intesi in termini di padronanza da parte dei destinatari. I saperi di base non sono intesi come aree a sé stanti, ma come risorse per la formazione nella persona di competenze (personali, lavorative e sociali).
- c) È stata proposta una *logica modulare coerente con la prospettiva educativa* in modo da garantire l'integralità del processo formativo come cammino unitario, organico, nel quale il *team* dei formatori potesse disegnare percorsi flessibili e strutturare piani formativi adeguati.
 - d) Si è sviluppata una forte tensione alla *personalizzazione* dei percorsi con particolare riferimento alla fase di accoglienza, all'orientamento, al recupero ed all'approfondimento dei saperi, ma in generale allo stile centrato sulla valorizzazione delle capacità personali e sulla promozione ed incoraggiamento degli allievi.
 - e) È stata curata la *coerenza con le esigenze del mondo del lavoro*, tramite l'elaborazione di un repertorio delle figure professionali oggetto di intervento formativo, in riferimento ai principali documenti del settore.
 - f) Si è perseguita una *interazione con le scuole* sia in sede di orientamento, sia nella gestione delle passerelle sulla base del reciproco riconoscimento dei crediti formativi.
 - g) È stata sviluppata una *valutazione* centrata sul compito reale, con particolare riferimento alla "prova professionale" che valorizza le competenze e richiama specifiche conoscenze.

Il progetto ha rappresentato un importante contributo nella fase in cui si è dato vita in diverse parti del Paese alla valorizzazione della formazione professionale in senso educativo ed in coerenza con le richieste del mondo del lavoro locale.

Forse la norma sull'obbligo formativo è stata in questo modo sovrastimata, producendo un modello che già mirava alla pari dignità tra istruzione e formazione. Ma gli esiti di questo percorso si sono potuti realizzare grazie ad apporti e sostegni che rivelano la maturità della formazione professionale verso una prospettiva autentica, stimolando un notevole impegno ed uno slancio generoso, registrando consensi da più parti e con esiti talvolta sorprendenti.

È stato svolto un monitoraggio permanente del progetto, con il prezioso sostegno dell'Università Salesiana, da cui è derivata anche una pubblicazione (Malizia, Nicoli, Pieroni, 2003).

A seguito del progetto sono stati elaborati altri materiali utili alla diffusione del modello:

- La gestione delle capacità personali (Becciu, Colasanti, 2003).
- Il Centro risorse per l'apprendimento, corredato da strumenti didattici utili per la gestione innovativa dei piani formativi.
- Gli strumenti di valutazione, con particolare riferimento alle prove finali dei percorsi formativi (CIOFS/FP, 2003)³.

³ Con la supervisione di Mario Comoglio.

A supporto dell'intervento, si è svolta anche un'attività tesa a delineare un sistema di gestione della qualità coerente con la proposta formativa e la struttura degli interventi.

La fase della progettazione ed elaborazione del modello sull'obbligo formativo ha rappresentato dunque la "carta da visita" più importante di questa stagione di impegni, volta a dimostrare concretamente il valore della proposta formativa Salesiana e la maturità di una formazione professionale che si pone oltre il "paradigma servile" per rivendicare un "paradigma signorile".

4. LA TAPPA DELLA SPERIMENTAZIONE DEI PERCORSI TRIENNALI E DELLA RIFORMA MORATTI

La ricerca elaborata durante il monitoraggio sugli allievi dei corsi di formazione professionale iniziale ha riscontrato che ben il 70% circa degli stessi si trovava in una situazione di difficoltà dal punto di vista scolastico in quanto semplicemente "prosciolti dall'obbligo". Questo elemento, unito alla quasi assenza di casi di "passerella" (da e verso la scuola, da e verso l'apprendistato e il lavoro), ha segnalato un effetto "perverso" della legge 9/99 sull'innalzamento dell'obbligo di istruzione: la FP ha continuato ad essere considerata un canale di serie B, penalizzando maggiormente proprio gli adolescenti più svantaggiati e in difficoltà. Con il rischio di vedere tali adolescenti abbandonare precocemente il ciclo intrapreso, al termine del primo anno obbligatorio, con una perdita significativa di risorse materiali e motivazionali, al punto da pregiudicare in taluni casi perfino la possibilità di proseguire il proprio percorso formativo nella medesima FP.

È quanto sostenuto dal documento FORMA, "La formazione professionale nella proposta di nuova articolazione dei cicli" del novembre 2001, là dove afferma la necessità di "assorbire l'obbligo scolastico entro la nozione più valida di diritto/dovere formativo fino ai 18 anni. È ormai chiaro come la gestione del prolungamento dell'istruzione nelle sedi scolastiche fino al 15° anno abbia penalizzato gli adolescenti coinvolti, soprattutto i più svantaggiati ed in difficoltà".

Ciò conferma l'impostazione proposta dal "Rapporto finale del Gruppo Ristretto di lavoro costituito con D.M. 18 luglio 2001, n. 672" (cosiddetto "Rapporto Bertagna") che afferma la "natura pedagogica, l'identità curricolare e la fisionomia istituzionale di un percorso graduale e continuo di Istruzione/Formazione secondaria e superiore parallelo a quello di Istruzione secondaria e superiore, dai 14 ai 21 anni, con esso integrato a livello di funzioni di sistema e ad esso pari in dignità culturale ed educativa".

È la stessa impostazione che motiva la legge 53 del 28 marzo 2003, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale* ("riforma Moratti"), specie all'art. 2, lettera c) dove si afferma che "è assicurato a tutti il diritto all'istruzione e alla formazione, per almeno 12 anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età".

Ancora prima dell'approvazione di questa norma, l'associazione FORMA

– con il contributo fondamentale di CNOS-FAP e CIOFS/FP – ha proposto un progetto pilota di formazione triennale, sulla falsariga del progetto biennale precedente, ma con un'impostazione più aperta e di taglio palesemente educativo e sociale.

Con tale progetto si è inteso fornire ai diversi soggetti – in primo luogo gli adolescenti ed i giovani – uno strumento per qualificare la proposta della formazione professionale entro un percorso distinto da quello scolastico, con esso integrato a livello di funzioni di sistema, a carattere graduale e continuo, dotato di pari dignità culturale ed educativa oltre che di una precisa fisionomia istituzionale. Un percorso tendenzialmente completo dalla conclusione della scuola di base fino ai livelli di formazione superiore, in forza dei seguenti caratteri:

- garanzia effettiva di risposta ai diritti formativi e di lavoro di ogni persona,
- valorizzazione del pluralismo di offerte e di approcci formativi espressi dalla società civile e dalle comunità,
- coerenza con le indicazioni europee,
- rispondenza alle necessità espresse dal sistema economico,
- carattere educativo e personalizzazione dei percorsi,
- attenzione ai soggetti posti in situazione di difficoltà,
- delineazione di una progressione formativa per gradi, a carattere incrementale fino ai livelli più alti della scala formativo-professionale.

Più precisamente, si sono voluti perseguire i seguenti obiettivi generali:

- 1) puntare decisamente a realizzare l'eccellenza nella formazione professionale iniziale;
- 2) potenziare l'innovazione nelle metodologie didattiche e nella valutazione con attenzione particolare a:
 - "centralità dell'utente-destinatario" già a partire dalle fasi di accoglienza e di orientamento, quest'ultimo inteso anche nel senso di accompagnamento lungo tutto il percorso;
 - riduzione della frammentazione delle aree disciplinari e di laboratorio e superamento della didattica per discipline/materie, introducendo processi di apprendimento in grado di creare connessioni e legami significativi tra "centri di interesse" (personale, sociale, lavorativo-professionale, territoriale) in rapporto a capacità, conoscenze, abilità e competenze;
 - personalizzazione della proposta formativa e valorizzazione della metodologia dell'alternanza, compresa l'esperienza dello *stage*;
- 3) rafforzare la partecipazione delle famiglie in modo da giungere ad una vera corresponsabilità all'interno della comunità formativa;
- 4) coinvolgere le imprese circa la realizzazione delle mete formative;
- 5) riequilibrare gli interventi di formazione professionale sull'intero territorio nazionale;
- 6) valorizzare la produzione di strumenti didattici sotto forma di "Centro risorse per l'apprendimento";
- 7) creare una tradizione di documentazione sistematica delle azioni formative.

Il progetto, rivolto agli enti appartenenti al sistema della formazione professionale regionale ma aperto al coinvolgimento degli Istituti professionali e tecnici che intendessero condividere il percorso proposto, ha individuato le Regioni e le Province autonome come interlocutori istituzionali privilegiati, in una logica di sistema sulla base della coerenza con criteri generali e di livelli essenziali delle prestazioni comuni a livello nazionale ed europeo.

Sulla falsariga di tale proposta, si sono potute realizzare iniziative concertate tra Governo nazionale ed alcune regioni. Il modello prevalente di *Protocollo di intesa* sottoscritto dal Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca oltre che dal Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, è quello che riguarda le Regioni Lombardia, Piemonte, Veneto, Liguria. Quattro sono i punti qualificanti di tale intesa:

- il riferimento particolare ai giovani che non hanno ancora assolto all'obbligo scolastico e che hanno manifestato un orientamento verso percorsi professionalizzanti, attraverso intese, interazioni e collaborazioni tra le istituzioni scolastiche interessate e i Centri di formazione professionale riconosciuti;
- l'opzione per un sistema di istruzione e formazione con carattere di organicità e continuità, che prevede quindi percorsi triennali di qualifica e successivamente ulteriori percorsi, collocati in un organico processo di sviluppo nella formazione professionale superiore;
- la scelta, in conformità alla normativa vigente, dello strumento dei crediti formativi come modalità di riconoscimento dell'assolvibilità dell'obbligo di istruzione nei percorsi di formazione professionale, assicurando l'acquisizione di crediti corrispondenti a quelli previsti per l'assolvimento dell'obbligo scolastico;
- la definizione di un metodo sperimentale che veda coinvolti i soggetti sottoscrittori in un impegno di verifica e monitoraggio dell'ipotesi di fondo, al fine di giungere a proposte utili per il passaggio al nuovo disegno di sistema formativo previsto dalla riforma Moratti.

Per meglio chiarire questa impostazione, appare utile approfondire il modello della Regione Lombardia, tramite l'analisi del Bando Multimisura sulla base del quale sono stati autorizzati e finanziati i corsi sperimentali. In questo documento appare con chiarezza il tipo di strategia formativa che si è intesa seguire:

- a) proposta formativa dal carattere educativo, culturale e professionale che preveda risposte molteplici alle esigenze dei giovani, con possibilità di un'eventuale prosecuzione della formazione nell'ambito dell'Istruzione e/o della formazione professionale superiore;
- b) presenza di precisi standard professionali costituiti da denominazioni di qualifica e relative competenze coerenti con i principali sistemi di classificazione disponibili ed inoltre di standard formativi riferiti anche all'area delle conoscenze, delle capacità personali e delle competenze comuni, assicurando lungo il percorso l'acquisizione di crediti corrispondenti a quelli previsti per l'assolvimento dell'obbligo scolastico;

- c) metodologia formativa basata su compiti reali, didattica attiva, apprendimento dall'esperienza anche tramite tirocinio/*stage* formativo in stretta collaborazione con le imprese del settore di riferimento;
- d) rilevanza orientativa, in modo da sviluppare nella persona la consapevolezza circa le proprie prerogative, il progetto personale, il percorso intrapreso;
- e) adozione di una metodologia di riconoscimento dei crediti formativi comunque acquisiti, in via formale, informale e non formale, oltre che di un *portfolio/libretto* formativo tramite il quale documentare la progressione dell'allievo in ogni fase del percorso;
- f) percorso formativo della durata annua di 1050 ore, con una componente standard ed una di personalizzazione per l'adattamento al *target*;
- g) attività di valutazione della sperimentazione, da realizzarsi secondo un approccio coerente con la natura promozionale dell'intervento;
- h) utilizzo di personale dotato di requisiti di motivazione, preparazione ed esperienza coerenti con le necessità richieste dalla modalità formativa individuata, prevedendo la presenza della figura del tutor-coordinatore;
- i) accompagnamento, monitoraggio e valutazione della sperimentazione ai vari livelli (didattico-formativo, organizzativo-gestionale, territoriale...) in grado di rilevare il raggiungimento degli obiettivi indicati, di ricostruire le prassi adottate, di giungere all'elaborazione di una proposta formativa validata, progressiva e riproponibile.

Emerge da questi principi la scelta di una "formazione consistente" e qualificata, tanto da disegnare una fase nuova della storia del sistema formativo nel nostro Paese, coerente con le opzioni presenti nella normativa di riforma. Si sottolineano alcuni nodi del progetto sperimentale triennale.

- Il chiaro *approccio educativo* e la scelta metodologica della personalizzazione. In questa nuova versione triennale, appare con più evidenza l'ispirazione educativa della formazione ed accanto a ciò la valenza sociale della metodologia di apprendimento, volta a valorizzare le opportunità offerte dal mondo del lavoro e dal contesto civile.
- La *logica progressiva* del percorso proposto, che consenta alla persona di avanzare nel proprio cammino procedendo per livelli successivi di intervento / comprensione della realtà, secondo il principio del successo formativo, sulla base di tre tappe: qualifica, diploma di formazione, diploma di formazione superiore, che si presentano lungo una linea gerarchica crescente che definisce gradi progressivi di competenza e di responsabilità.
- Un modello formativo che, partendo da un profilo educativo, culturale e professionale, mira a definire *obiettivi e standard formativi* espressi in termini di capacità, conoscenze, abilità e competenze che si ritengono utili e necessarie per gli allievi del sistema di istruzione e formazione professionale. Essi presentano un carattere generale ed hanno un valore vincolante sul territorio nazionale. La declinazione di tali obiettivi e standard in processo formativo reale spetta invece alla singola *équipe* formativa che definisce la strategia da perseguire, la realizza svolgendo inoltre le necessarie valutazioni.

- La ricerca non già della eguaglianza delle opportunità, bensì della *valorizzazione delle capacità di ciascuno*, fino al suo successo formativo (cioè della persona). Ciò prevede una varietà di strumenti di personalizzazione che consenta a tutti, ognuno in base alla propria peculiare situazione, di trasformare le potenzialità in vere e proprie competenze. In questa prospettiva, non si mirano “obiettivi minimi” (tipica espressione di impronta curricolare), quanto l'eccellenza formativa ovvero il massimo risultato possibile.

5. LA RIFORMA

I progetti sperimentali adottati dalle Regioni stanno dimostrando che la formazione professionale ha le carte in regola per affrontare la sfida del sistema unitario di istruzione e formazione professionale. Ciò porta il confronto sul piano concreto degli interventi, delle idee, dei risultati, escludendo un approccio ideologico a queste tematiche.

La fiducia offerta al disegno di riforma del Ministro Moratti nasce dalla consapevolezza della necessità di dare una svolta al sistema formativo italiano, rendendolo idoneo ad affrontare le sfide della società cognitiva. Gli elementi convincenti di tale disegno sono:

- la chiara *ispirazione educativa e personalistica* del progetto che mira a “*favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori*” (art. 1) ed a promuovere “*l'apprendimento in tutto l'arco della vita e assicurare a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea*” (art. 2);
- la struttura a *due percorsi* (o canali) con il riconoscimento della *pari dignità* tra istruzione e formazione professionale;
- la garanzia della *autonomia degli organismi formativi*, non più vincolati da standard rigidi e regole che condizionano la didattica⁴, ma liberi di sviluppare piani formativi personalizzati in coerenza con il profilo educativo, culturale e professionale e tenendo conto delle indicazioni regionali.

Circa il disegno unitario del sistema, di fronte agli enti di formazione si ponevano due sole alternative:

- a) la difesa di una “riserva” di una FP pari circa al 5% del totale e destinata soprattutto ad utenti deboli, rifiutati dalla scuola;

⁴ Nelle esperienze regionali, vi è molto meno autonomia per i Centri di formazione che nella attuale normativa scolastica.

- b) la disponibilità a costruire un sistema unitario di istruzione e formazione professionale nel quale alla FP – dotata di una sua fisionomia peculiare – fosse riconosciuta pari dignità nei confronti della scuola.

È stato inevitabile aderire alla seconda scelta, poiché la prima non faceva altro che garantire la “sopravvivenza” della formazione senza intaccare – anzi confermando – gli stereotipi che rendono inadeguato il sistema formativo italiano. Ma ciò ha significato anche affrontare una sfida di grande impegno, a fronte delle seguenti criticità.

- La forza frenante di chi, pur senza esplicitare una posizione teorica sostenibile, mira unicamente a replicare le aporie del nostro sistema che presenta una visione gerarchica degli organismi, enfatizza l’intelligenza astratta, si attarda sulla credenza circa il valore attuale di una “cultura di base” appoggiata esclusivamente sulle discipline scolastiche. Vi è in sostanza un *ostacolo culturale* che occorre affrontare con convinzione e realismo, senza annacquare il disegno né tollerare gattopardismi di chi intende la riforma solo come mutamento dell’insegna posta all’ingresso dell’Istituto.
- La necessità di *coinvolgere pienamente tutte le Regioni* in un impegno di lunga lena, senza che queste cedano alla logica proprietaria del sistema, quasi ereditassero una prospettiva amministrativa e centralistica piuttosto che di servizio alle scelte dei cittadini;
- La possibilità di configurare un *sistema unitario di istruzione e formazione professionale* dal carattere pedagogico, istituzionale, continuativo, di pari dignità rispetto al sistema dell’istruzione, con il quale esso risulta variamente interrelato. Ciò comporta un confronto /stimolo con Istituti tecnici e professionali in un clima di collaborazione, senza cadere in una logica di integrazione che spezza di nuovo la cosiddetta “cultura generale” dai “laboratori pratici”.
- La possibilità di dotare il sistema di *risorse adeguate*, e nel contempo di perseguire la sua razionalizzazione, per favorire l’eccellenza che significa miglioramento continuativo delle pratiche e del partenariato, ma soprattutto della competenza dei formatori, il vero centro di ogni riforma⁵.

⁵ Sempre a proposito della riforma, mi concedo una riflessione che credo coinvolga tutti coloro che operano con rette intenzioni nel mondo dell’istruzione e della formazione, ma non solo. Gli ultimi mesi di confronto e di lavoro sono stati defatiganti per tutti noi, non solo perché si è trattato di un periodo di superimpegno (questo non mancava mai neppure nel passato), ma soprattutto per una incomprensione che spesso ha accompagnato il nostro lavoro da parte di chi avversa ideologicamente ogni azione governativa. Un responsabile Salesiano si è sentito dire da un alto dirigente sindacale di voler “rovinare la gioventù” evocando in tal modo tempi e atmosfere che ritenevamo definitivamente superati. Nei confronti dei temi di cui stiamo trattando si impone la stessa questione etica e morale sollecitata da ogni responsabilità educativa: il criterio di scelta privilegia ciò che è ordinato al bene e che consente il migliore servizio possibile alla nostra gioventù. Questa è l’unica vera ragione della nostra azione: così come diceva don Bosco: “Non vi è altra maniera di sperare la riforma della società che applicandosi ad allevare bene la gioventù” (Don Bosco - MB VI 858). Questa incomprensione rappresenta una fatica in più, ma nel contempo ci ricorda la coscienza dei nostri limiti e la nostra assoluta dipendenza da Cristo, unico che possieda le chiavi del tempo, dei cuori, della felicità.

6. GLI IMPEGNI

Questa prospettiva propone per il CNOS-FAP e tutti gli enti di formazione una serie di impegni dal valore rilevante:

- Va assicurata ai giovani *un'offerta integrale* che non si limiti ai soli corsi di formazione, ma che renda possibile una prospettiva formativa aperta, flessibile, centrata sulle persone, in grado di creare circolarità tra formazione iniziale e formazione lungo tutto il corso della vita, in una logica che coinvolga i diversi soggetti della vita civile, sociale ed economica. Per fare ciò è necessario impegnarsi affinché il sistema che si va creando sia completo in senso verticale (fino alla formazione superiore) ed orizzontale (orientamento, alternanza, laboratori di recupero e sviluppo degli apprendimenti, formazione in servizio, educazione e formazione permanente).
- Occorre realizzare il più possibile *laboratori di apprendimento* (culturali, sociali, professionali) basati su compiti/prodotti reali – condivisi dagli allievi – che richiedano una integrazione delle diverse discipline o aree formative coinvolte. Infatti ogni attività operativa si coniuga sempre con una riflessione sui significati dell'agire, mentre ogni sapere teorico deve trovare continuo collegamento ed applicazione in azioni concrete. Va mirata la sperimentazione di un nuovo approccio didattico basato su un asse formativo definito dei "centri di interesse" (personale, sociale, lavorativo), con una metodologia didattica attiva, in forza di un approccio amichevole che valorizza l'esperienza dei giovani e conduce in modo induttivo verso traguardi di sapere soddisfacenti orientati a compiti concreti, valutati sulla base di prodotti /capolavori.
- La prospettiva su cui operare è quella non già dell'Istituto, quanto della *rete formativa* che richiede uno stile di autentica cooperazione tra diversi soggetti in un disegno di sistema unitario. In questo momento il destino del CNOS-FAP è strettamente legato a quello degli altri enti, degli Istituti di istruzione e formazione professionale, delle Regioni e di tutti coloro che operano nel sistema. La soluzione organizzativa preferibile è quella aperta, flessibile, che riconosca il contributo altrui e lo valorizzi in un disegno educativo e sociale nello stesso tempo.
- Uno sforzo particolare va rivolto *all'azione culturale*, poiché il nostro Paese è diviso tra una parte che difende la "Cultura" contro la pratica, ed un'altra che crede solo nell'attività concreta relegando la cultura al ruolo di "rumore di fondo". È questa la vera divisione nazionale, contro la quale occorre agire dimostrando che le mani sono la via per il cuore, la mente e l'anima, e che l'essere umano è unitario. Fare educazione oggi significa dedicare la massima cura ai giovani, ma anche assicurarsi che tutti i soggetti coinvolti in questa esperienza (genitori, insegnanti, imprenditori, amministratori della cosa pubblica) apprendano il senso della pedagogia dell'esperienza che è insieme azione e riflessione critica e migliorativa su di essa.
- Accanto al ruolo culturale ve n'è un altro, forse poco praticato nel passato: quello *politico* ovvero di accompagnamento delle istituzioni e degli en-

ti perché siano consapevoli di una chiamata di grande responsabilità per i giovani e la società. Si tratta di un mondo che è tentato da un lato dal "mercantilismo", ovvero dalla spendita immediata delle opportunità del sistema ai fini del consenso, ma anche dalla strumentalizzazione dell'educazione a fini politici, come opzione di una parte contro l'altra, e viceversa. Inoltre, vi è la tentazione amministrativa, che semplicemente finisce per ereditare i vizi di una scuola che agiva esclusivamente in forza di leggi e circolari provenienti dall'alto. L'opera educativa è propria della società civile, e ciò necessita di personale politico ed amministrativo di grandi vedute, con forte sensibilità circa il proprio territorio, capace di agire in forza di un ruolo "regolatore" che richiede il riconoscimento delle risorse, la loro valorizzazione, l'indirizzo dei vari fattori in gioco verso obiettivi di qualità e di maturazione.

Nella stagione vorticoso che stiamo vivendo ci è data la possibilità di superare la nefasta coincidenza tra educazione, istruzione e scuola, per aderire ad una prospettiva pluralistica, di sistema aperto, di confronto per il miglior bene dei giovani.

La posta in gioco è chiara: fare dell'educazione un valore e impegno che coinvolge l'intera società ed i suoi soggetti, rompendo il dominio degli operatori e rimettendo al centro la naturale propensione generativa ed educativa che è patrimonio potenziale di tutti, persone ed istituzioni.

La società complessa e cognitiva richiede una tensione educativa in grado di valorizzare le esperienze di vita/di lavoro come occasione di crescita integrale della persona e ciò richiede dialogo ed incoraggiamento reciproco. Per questo vi è la necessità di uno spazio di fiducia sociale, entro cui si possa collocare una vera cooperazione tra i soggetti.

Ma noi sappiamo che tutto ciò si fonda solo su una fiducia-amore per i giovani.

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- BERTAGNA G., *Piani di studio personalizzati e valutazione. Prospettive della valutazione interna ed esterna nell'ambito della riforma*, paper, 2002.
- BERTOLINA S., *Riorganizzare la formazione professionale di base*, «Professionalità», 58, 2000.
- BECCIU M. - COLASANTI A.R., *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, CNOS-FAP, Roma, 2003.
- BOCCA G., *Pedagogia del lavoro. Itinerari*. La Scuola, Brescia, 1998.
- BRAMANTI D. (a cura di), *Progettazione formativa e valutazione*, Carocci, Roma, 2002.
- CATANIA C. - LUISETTO F., *Obbligo formativo: la sperimentazione in Provincia di Varese*, «Professionalità», n. 72, 2002.
- CENTRO STUDI SCUOLA CATTOLICA - CONFAP, *La qualità della formazione professionale di ispirazione cristiana*, paper, 2000.
- CEPOLLARO G. (a cura di), *Competenze e formazione*, Guerini&Associati, Milano, 2001.
- CHIOSSO G., *Personalizzazione dei percorsi e qualità della scuola*, «Nuova Secondaria», 7, 2002, p. 13-18.
- CIOFS/FP, *Prova di valutazione per la qualifica: addetto ai servizi di impresa*, Roma, 2003.

- CIOFS/FP - CNOS/FAP, *Dall'obbligo scolastico al diritto di tutti alla formazione: i nuovi traguardi della Formazione Professionale*, Tipografia Pio XI, Roma, 2002.
- COLASANTO M., *Per una nuova formazione professionale*, «Professionalità», 65, 2001.
- COMOGLIO M., *Insegnare educando*, LAS, Roma, 1998.
- COMOGLIO M., *La valutazione autentica e il portfolio*, paper, Roma, 2001.
- FRANCHI G. (a cura di), *Guida all'obbligo formativo*, La Nuova Italia, 2001.
- GIACCARDI C. - MAGATTI M., *L'io globale. Dinamiche della socialità contemporanea*, Laterza, Bari, 2003.
- GUASTI L., *Apprendimento e insegnamento. Saggi sul metodo*, Vita e Pensiero, Milano, 2002.
- ISFOL, *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento. Modelli, metodi e strategie didattiche*, Angeli, Milano 2001.
- ISFOL, *Obbligo formativo: l'avvio delle sperimentazioni della formazione di base*, Angeli, Milano 2001.
- ISFOL, *I sistemi regionali per l'obbligo formativo. Monitoraggio sullo stato di avanzamento al 30 giugno 2001 (D.M. 13 Novembre 2000)*.
- LICHTNER M., *La qualità delle azioni formative. Criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione del significato*, Angeli, Milano, 1999.
- LUCIANO A., *Imparare lavorando. La nuova scuola dell'obbligo e il lavoro*, UTET, Torino, 1999.
- MAGGI B. (a cura di), *La formazione: concezioni a confronto*, Etaslibri, Milano, 1997.
- MALIZIA G., *Società cognitiva e politiche della formazione nell'Unione Europea*, in "ISRE", VI 1999, n. 1, pp. 28-50.
- MALIZIA G., *La formación profesional y las transformaciones socio-culturales. Problemas y perspectivas en la Unión Europea*, in "Educación y Futuro", 2000, n. 3, pp. 25-36.
- MALIZIA G. - NICOLI D. - PIERONI V. (edd.), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della formazione professionale iniziale secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP*, Tipografia Pio XI, Roma, 2003.
- MANFREDDA F., *Speciale obbligo formativo*, «Professionalità», n. 63, 2001.
- MONTEDORO C. (a cura di), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Angeli, Milano, 2000.
- MORIN E., *La testa ben fatta*, Cortina, Milano, 2000.
- NICOLI D., *Una strategia per l'obbligo formativo*, Provincia di Milano, 2001.
- NICOLI D., *Il secondo canale del sistema di istruzione e formazione*, «Professionalità», 67, 2002.
- NICOLI D., *La personalizzazione dei percorsi formativi*, «Rassegna CNOS», 2003, 1, 24-38.
- OREFICE P., *Formazione e processo formativo*, Angeli, Milano 1997.
- PAVONCELLO D. - BUTTARELLI S., *Facilitare l'apprendimento dei giovani attraverso le relazioni interpersonali*, «Osservatorio ISFOL», 4, 2001.
- PELLERREY M., *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*, LAS, Roma, 1998.
- PELLERREY M., *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma, 1999.
- Rapporto del Gruppo Ristretto di lavoro costituito con D.M. n. 672 del 18 luglio 2001*, «Annali dell'Istruzione», Numero speciale, Stati Generali, dicembre 2001.
- RIFKIN J., *L'era dell'accesso. La rivoluzione della new economy*, Mondadori, Milano, 2000.
- VIGOTSKIJ L.S., *Lo sviluppo psichico del bambino*, Editori Riuniti, Roma, 1973.

DE PIERI S. (a cura di), *Verso un sistema educativo integrato*,
Milano, FrancoAngeli, 2002, pp. 191.

Nel dibattito in corso in Italia sulla parità si ha l'impressione che per molti questa riguardi solo le scuole cattoliche, o i genitori che mandano i figli a frequentarle, cioè una minoranza all'interno del nostro sistema formativo, o che si tratti di una benevola concessione da "ancien régime" fatta alla Chiesa Cattolica in quanto Religione della maggioranza del popolo italiano o sua Religione storica. Al contrario, la libertà di educazione non è un diritto né di una minoranza, né di una maggioranza - e già in questo senso sarebbe un diritto rispettabile perché le minoranze vanno tutelate e la democrazia si fonda sul principio maggioritario - ma è un diritto di tutti.

La recente legge 62/2000 ha fatto compiere alla nostra scuola un primo passo, anche se molto incerto, verso il riconoscimento effettivo della libertà di scelta educativa. In riferimento al tema trattato nel volume in questione, essa ha sancito l'accettazione e la consacrazione del principio di un sistema nazionale di istruzione che non si identifica con la scuola dello Stato e degli Enti locali, ma del quale sono parte integrante scuola statale e non statale, di un sistema integrato cioè.

Nella comune accezione del termine, l'integrazione è un processo che tende a costruire rapporti comunitari significativi, ovviando alla frammentarietà dei vissuti personali e istituzionali che può condurre - se non superata - alla conflittualità, alla reciproca avversione, alla disgregazione. Sotto il

profilo psicologico l'integrazione porta alla unificazione delle dimensioni costitutive della personalità, favorendo così l'armonia e l'equilibrio della persona. Apprendo, poi, l'orizzonte sui diversi ambiti in cui essa può essere attuata, l'idea di integrazione si presenta come una modalità permanente del vivere oggi, in un certo senso, un valore che è a fondamento di scelte sia metodologiche che culturali.

Il volume, pur partendo dall'occasione fornita da un importante e riuscito convegno, non intende riportarne gli atti, bensì la riflessione critica sulla tematica emersa, successivamente affrontata da una commissione di redazione che ha vagliato il tutto, pervenendo ad un'articolazione di apporti che, situati in tre parti distinte, si propongono di orientare la riflessione e la prassi "verso" la costituzione di un sistema educativo integrato.

Nella prima parte trovano spazio i presupposti fondamentali per costruire tale sistema. Al centro del dibattito, i temi della cultura e dell'umanizzazione; l'apporto del progetto culturale della Chiesa italiana al sistema educativo integrato; l'autonomia della scuola statale e non statale - il caso Nord-est -; la scuola e i giovani e la progettazione educativa in relazione al territorio.

Nella seconda parte entrano in scena i protagonisti nell'attuazione di un sistema educativo integrato: i genitori, gli studenti, le istituzioni scolastiche, i centri di formazione professionale, le università e gli imprenditori.

Nella terza parte sono riportate infine le esperienze di alcuni istituti di eccellenza nel Veneto. A conclusione, in appendice, sono riportate delle note sulla parità scolastica, curate dal cardinale Carlo Maria Martini.

Il volume rappresenta un contributo particolarmente efficace sul piano sia teorico che pratico alla definizione di un sistema educativo integrato. Molto del merito di tale validità a livello scientifico va attribuita al curatore dell'opera, S. De Pieri.

G. Malizia

MORGAGNI D. - ZATTINI D., *"Itaca e dintorni, le isole della formazione". Sperimentare il nuovo obbligo formativo nella provincia di Forlì-Cesena*, Milano, FrancoAngeli, 2002, pp. 144.

Il volume descrive un'esperienza maturata dal CNOS-FAP di Forlì (Emilia Romagna), ancora attuale a fronte del nuovo scenario di riforma del sistema dell'istruzione e della formazione, soprattutto in riferimento alle diverse situazioni regionali che si evolvono tra le ipotesi dell'integrazione e del doppio canale.

Presenta la descrizione metodologica di un'esperienza di integrazione realizzata nella provincia di Forlì-Cesena, che ha assunto la metafora di ITACA come "il viaggio della scelta".

Ulisse è in questo caso collettivamente rappresentato dai giovanissimi allievi che iniziano ad affrontare la vita ed hanno come prima meta importante il raggiungimento della maggiore età.

Le loro risorse sono la curiosità e l'intelligenza, per affrontare un viaggio insidioso ma appassionante, perché gli dei hanno stabilito per Ulisse (i giovani allievi) l'obbligo di compiere un lungo viaggio attraverso il Mediterraneo (metaforicamente il percorso scolastico-formativo) per giungere alla meta di Itaca (la maggiore età, l'ingresso nel mondo del lavoro, i primi impegni nella società).

Ad Ulisse è lasciato, comunque, il libero arbitrio di inventare un proprio originale itinerario, un libero arbitrio che deve esser proposto sia come fonte della responsabilità individuale, sia come opportunità.

Il viaggio deve servire ai tanti Ulisse per accumulare conoscenza ed esperienza, anche a costo di grandi difficoltà ed errori. Durante il viaggio essi incontreranno consiglieri buoni e cattivi (gli insegnanti, i tutor della formazione, i presidi, i potenziali datori di lavoro).

La libera scelta guiderà Ulisse attraverso l'arcipelago della conoscenza ed il viaggio stesso diventa metafora dell'integrazione tra scuola, formazione e lavoro.

Gli dei (i rappresentanti delle istituzioni e gli esperti), alla fine del racconto, aiuteranno a comprendere il loro volere iniziale e i nuovi orientamenti per il futuro.

S. Colombo

DE PIERI S. - P. PENZO (a cura di), *L'orientamento nel cuore dell'adolescenza. Il primo biennio della scuola superiore*, Venezia, ISRE, 2002, pp. 132.

In questi ultimi venti anni è maturata, almeno a livello teorico, la convinzione che l'orientamento non può essere più considerato solo come un insieme di servizi e di attività, spesso offerti dall'esterno ai singoli e alle istituzioni formative, né tanto meno come una dimensione facoltativa della formazione professionale, della scuola o delle organizzazioni. L'orientamento è visto soprattutto come una dimensione essenziale della formazione e nello stesso tempo uno strumento privilegiato per l'incontro tra le istanze del mercato del lavoro, le esigenze della formazione e i bisogni e le risorse delle persone destinatarie del servizio.

Il tentativo di superare la dispersione e la frammentarietà delle iniziative, messo in atto in molti Paesi, ha portato ad un ripensamento della concezione teorica di orientamento verso un approccio multidimensionale e sistemico. Tra le linee di tendenza più attuali e ricorrenti nei programmi e nei progetti, negli studi e nelle ricerche risultano significative quelle che puntano sull'orientamento come un fattore strategico per l'azione di coordinamento delle politiche sociali e lavorative, capace di mediare, nell'interazione tra le diverse componenti interessate al processo orientativo, le esigenze della progettualità professionale dei soggetti e delle organizzazioni con la flessibilità dei mercati del lavoro in continua trasformazione.

Si può allora capire come mai nel volume in questione si privilegia il primo biennio della scuola superiore. Dall'insieme pare che due siano le ragioni: una legata all'attuale progetto di riforma della scuola, prendendo come riferimento la legge delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione; l'altra basata sugli studi psicologici che indicano questo periodo dell'età scolare come fondamentale per lo sviluppo e la formazione della persona.

Dall'analisi della legge risulta chiaramente che il primo biennio della scuola secondaria superiore acquista rilevanza specifica caratterizzandosi come un periodo orientativo, sia nella istruzione superiore nei licei che, in maniera analoga, nel sistema della istruzione e formazione professionale.

Con queste premesse distribuite lungo l'arco dei contributi ma soprattutto collocate e supportate da una serie di strumenti e di risultati ottenuti, l'insieme si presenta come una sintesi di motivazioni teoriche e di prassi esperienziali acquisite in lunghi anni di attività da parte di S. De Pieri e di P. Penzo.

Questo contributo, dovuto all'impegno dei Centri Cospes (Centri di Orientamento Scolastico, Professionale e Sociale) che collaborano sistematicamente con la SISF/ISRE (Scuola Internazionale di Scienze della Formazione/Istituto Superiore Internazionale Salesiano di Ricerca Educativa), esce in momento particolare di riflessione e sperimentazione della riforma in numerose scuole che hanno aderito alla proposta ministeriale. Si può essere sicuri che esso risulterà utile a tutti coloro che operano direttamente nel campo della scuola e della formazione professionale, perché molte delle cose suggerite dovranno essere applicate proprio dai docenti e dai formatori, prima che dagli operatori o dagli specialisti in orientamento.

G. Malizia

MALIZIA G. - D. NICOLI - V. PIERONI (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della formazione professionale secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto finale (giugno 2002)*, Roma, Tipografia Pio XI, 2002, pp. 178.

Sulla base dell'articolo 68 della legge n. 144 del 17 maggio 1999 e dell'Accordo Stato - Regioni del 2 marzo 2000, le sedi nazionali del CNOS-FAP e del CIOFS/FP hanno elaborato un progetto di formazione professionale iniziale.

Per monitorare l'attuazione di tale progetto, è stata avviata una ricerca-azione per raccogliere dati sull'effettiva realizzazione di quanto previsto, al fine di tarare e ridefinire il progetto iniziale. Il rapporto risulta dall'analisi dei dati emersi dai due anni di monitoraggio.

La sperimentazione ha coinvolto i CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP che operano su

tutto il territorio nazionale e, limitatamente alla Lombardia, altri 5 enti. In totale, i Centri coinvolti sono 65 nel I anno della sperimentazione (2000-01) e 70 nel secondo (2001-02).

Il lavoro si articola in quattro capitoli.

Nel primo, è descritto il progetto di monitoraggio; nel secondo e nel terzo, è riportato quanto emerso dall'analisi dei dati quantitativi (capitolo 2) e qualitativi (capitolo 3) dei due anni di sperimentazione; il quarto capitolo tenta di offrire un visione complessiva dei risultati della ricerca-azione in una prospettiva di futuro.

Quanto emerge dalla rilevazione sulle prassi dell'obbligo formativo conferma l'importanza di una **FP** dotata di un proprio statuto peculiare, inserita in un complessivo sistema formativo articolato ed aperto, in grado di rappresentare un *sottosistema educativo*, dotato di obiettivi di pari dignità rispetto a quelli dell'istruzione e con questo interrelato con possibilità di passaggi, al fine di offrire ai giovani l'opportunità di acquisire una "Qualifica professionale".

Nella ricerca azione di supporto alla sperimentazione della formazione professionale iniziale (**FPI**), infatti, si sono composte in maniera sinergica l'istanza educativa, che è peculiare della **FPI** in quanto ha come destinatario il minore, il raccordo organico con il sistema economico – produttivo, da cui riceve indicazioni e proposte sui fabbisogni professionali del territorio, la personalizzazione del percorso (attuata soprattutto attraverso alcune azioni di sistema quali l'accoglienza, l'orientamento e l'accompagnamento al lavoro) e il raccordo con il sistema di istruzione.

D. Antonietti