

La voce di testimoni privilegiati La via dell'integrazione e della contaminazione culturale tra istruzione e formazione secondo la FLC-CGIL

GUSTAVO MEJIA GOMEZ e GIUSEPPE TACCONI¹

Con questo contributo continuiamo a dare voce alle organizzazioni sindacali – questa volta la CGIL – sulle trasformazioni che interessano l'Istruzione e formazione professionale, la sperimentazione sul duale e le prospettive che le varie trasformazioni possono aprire rispetto a questo segmento dell'offerta formativa nel nostro Paese.

This article aims to once again give voice to trade unions – CGIL this time – about the changes affecting VET, the experimentation of the dual system and the perspectives which can be created by the various transformations taking place in the training field in our country.

Introduzione

Ci siamo trovati, lo scorso 28 aprile 2016, a Roma, nella sede del centro nazionale della FLC-CGIL, con **Luigi Rossi**, uno dei componenti della Segreteria nazionale di FLC²-CGIL, e **Giovanni Lo Cicero**, che a lungo è stato responsabile nazionale del comparto della Formazione Professionale e attualmente si occupa delle tematiche relative ai percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) nella Regione Sicilia.

In un clima di grande attenzione e disponibilità, abbiamo potuto conversare per un'intera mattinata sugli scenari che interessano l'IeFP e, più in generale, sul rapporto tra istruzione, Formazione Professionale e lavoro, in un tempo in cui, per varie ragioni, le trasformazioni in atto rendono il quadro generale non solo problematico ma anche particolarmente vivace e aprono diverse possibilità di ripensare in modo complessivo i sistemi.

La conversazione è stata audio-registrata e, in seguito, trascritta. Il testo della trascrizione è stato inviato agli intervistati, che hanno potuto rivederlo ed emendarlo, e poi analizzato dagli autori di questo contributo. Qui di seguito da-

¹ CARVET - Università degli Studi di Verona

² Federazione Lavoratori della Conoscenza; cfr. <http://www.flcgil.it/>.

remo innanzitutto conto dei principali temi emersi, riportando ampi stralci della conversazione effettuata, cercando di essere il più possibile fedeli al senso delle parole dei nostri interlocutori³. Nell'analisi abbiamo cercato anche di tener conto del pensiero articolato e documentato che, su questi temi, in CGIL non si è mai smesso di sviluppare (cfr. Rossi, Caramia, 2016)⁴.

In conclusione, formuleremo qualche nostra riflessione sui temi emersi e cercheremo di mettere a fuoco alcuni interrogativi che possano contribuire a proseguire una riflessione che ci auguriamo possa continuare perché si è rivelata davvero ricca e promettente.

1. I limiti della riforma costituzionale del 2001 e la necessità di un'autocritica da parte dei vari soggetti attivi nel sistema

Per i rappresentanti della FLC-CGIL, punto di partenza indispensabile per ripensare il sistema della Formazione Professionale in Italia è una riflessione critica, da parte di tutti i soggetti coinvolti, che aiuti ad analizzare la situazione e a nominare con chiarezza anche i nodi problematici più rilevanti dell'esperienza fatta negli ultimi decenni. Afferma a questo riguardo Luigi Rossi:

[...] abbiamo sempre detto [...] che per noi la qualità era inderogabile; per questo abbiamo analizzato la situazione del sistema della formazione [...] (in modo) spassionato, anche denunciando qual era la situazione che, in qualche maniera, interessava questo settore. Penso che un ragionamento sulla formazione professionale e sul suo rapporto con tutto il resto (del sistema) [...] vada fatto anche partendo da una disamina di come questo settore si è gestito, autogestito o è stato gestito; [...] per esempio, in alcune parti del Paese, e non solo, abbiamo [...] anche casi in cui la compromissione con il mondo politico è stata spesso e volentieri molto forte, troppo forte, tale da snaturare il senso e l'obiettivo della formazione professionale (stessa). Credo che su questo punto bisognerebbe fare una riflessione critica seria, che coinvolga tutti. Non si tratta di trovare responsabili su cui scaricare (le colpe), [...] credo che si debba fare un ragionamento rispetto a come è stata la gestione e a perché ci sia stata questa compromissione, che poi ha portato a risultati spesso imbaraz-

³ Per quanto riguarda i testi, ci siamo limitati ad alcuni lievi interventi che, pur mantenendo il tono vivo della conversazione, li ripulissero di qualche elemento tipico del parlato e li rendessero facilmente fruibili al lettore. Abbiamo inserito tra parentesi tonde alcuni elementi che risultavano impliciti nella frase e abbiamo utilizzato invece le parentesi quadre per segnalare l'omissione di parti del discorso che risultavano ridondanti o non essenziali per la comprensione.

⁴ Cfr. la documentazione che dà conto dell'elaborazione e della proposta della FLC-CGIL sulla Formazione Professionale e sull'alternanza scuola/lavoro: <http://www.flcgil.it/scuola/formazione-professionale/lavoro-proposta-cgil-di-riforma-formazione-professionale-qualificare-competenze-lavoratori.FLC>; <http://www.cgil.it/scuola-lavoro-le-chiavi-del-futuro-le-proposte-della-cgil>; cfr. anche la documentazione relativa al "Convegno nazionale Formazione professionale" del 2012 in <http://www.flcgil.it/web-cronache/2012/12-12-convegno-nazionale-formazione-professionale/> (ultima consultazione 30.05.2016).

zanti. Io vengo dal Veneto, tanto per essere chiari, e [...] anche lì ci sono stati problemi e situazioni di questo tipo. Lo dico perché, se vogliamo partire con un ragionamento di qualità [...], dobbiamo individuare, anche da questo punto di vista, [...] una *mission* chiara. La valutazione critica di come si è arrivati in questa situazione non può essere lasciata al caso e neanche si può eludere. Bisogna fare un'analisi della situazione per capire come uscirne [...] e come il sistema può in qualche maniera riaccreditarsi [...]. Io sono arrivato (alla Segreteria nazionale) nel 2008, avevo letto la relazione della commissione De Rita del 2009 che [...] disegnava già una situazione drammatica e segnalava esattamente alcuni di questi punti come ineludibili. Credo che non abbiamo fatto tesoro di quei ragionamenti e credo invece che adesso lo dovremmo fare, soprattutto in tempi in cui sta cambiando lo scenario, [...] anche perché i soggetti che operano sono spesso gli stessi. Quelli che hanno gestito prima sono gli stessi che continuano a gestire ora e che, in qualche maniera, forse, non se la sono sentita di fare i conti con quelle compromissioni e con quelle situazioni poco chiare. Credo che, anche da questo punto di vista, ci sia da fare un'operazione di chiarezza, per capire che, se l'obiettivo è quello della qualità, evidentemente i rapporti devono essere altri e le garanzie devono essere date. L'Europa ci guarda, anche da questo punto di vista; alcune raccomandazioni puntano molto sulle garanzie che dobbiamo dare perché il percorso sia effettivamente virtuoso [...]. Non è una questione di attribuzione di colpe, ma un modo per riflettere. Io devo partire da quello che ho, da quello che non ho e da quello che in qualche maniera non sono riuscito a utilizzare, deformazioni comprese, per fare un ragionamento che mi rilanci su una prospettiva all'altezza della situazione. Dietro a questo discorso stanno il sistema politico, il sistema degli accreditamenti e inevitabilmente il conseguente sistema di qualità [...]. Criteri differenziati da Regione a Regione – è quello che successo in questi anni – è chiaro che portano a situazioni poco sostenibili. Abbiamo visto crescere a dismisura (il numero degli enti accreditati); com'è possibile che, in certe Regioni, si sia passati da un numero di enti a due cifre, a un numero di enti a tre cifre? C'è qualcosa che non funziona. Poi ci sarebbe da ragionare sui fondi, sia regionali che europei [...]. Ma, se dobbiamo partire con l'assunto che quelli sono gli obiettivi, che vogliamo una formazione professionale forte, [...] con un forte intreccio con il mondo dell'istruzione, secondo me, non possiamo non partire da questo punto [...] (Luigi Rossi).

Il problema può essere ricondotto alla Riforma del Titolo V della Costituzione del 2001. Secondo Giovanni Lo Cicero,

[...] quella riforma, a distanza di quindici anni, sta anche mostrando la corda su alcuni aspetti: l'estrema disgregazione delle politiche regionali ci ha portati, anche nell'ultimo congresso e nei documenti che ne sono usciti, a rivalutare l'esigenza di una ri-centralizzazione delle politiche, perché la delega totale alle Regioni ha prodotto il fatto che ci sono state Regioni che sono scattate in avanti – Regioni che hanno risorse, Regioni ricche che hanno anche sistemi produttivi avanzati – e Regioni che sono rimaste al palo o Regioni che sono addirittura retrocesse in condizioni terribili. [...] A un nostro convegno [...] della fine del 2012 [...] sono stati dibattuti temi importanti⁵. Avevamo invitato Lo Bello⁶. Ora, fermo restando che saranno gli organi inquirenti a stabilire qual è il suo livello di coinvolgimento, (mi limito a

⁵ Cfr. la nota n. 3, ndr.

⁶ Ivan Lo Bello, numero due di Confindustria, responsabile del settore Education, ed ex capo degli imprenditori siciliani, attualmente indagato dai pm di Potenza nell'ambito dell'inchiesta sullo scandalo petroli, ndr.

osservare che), in questo Paese, il livello di corruzione è diventato ormai insostenibile e che questo è un freno [...] per le politiche di sviluppo complessivo e anche per quelle volte a garantire il pieno diritto di cittadinanza a tutti i cittadini. Vaste zone del Paese sono segnate da una terribile arretratezza, proprio perché esiste un sistema di collusione e di corruzione estremamente diffuso e capillare. Purtroppo, in molte Regioni, questo ha coinvolto in pieno anche i sistemi regionali di formazione e istruzione professionale [...] (Giovanni Lo Cicero).

È ancora Lo Cicero che, in un altro passo dell'intervista, chiarisce ulteriormente il suo pensiero su questo tema:

La componente di IeFP, al momento, è finanziata a carico delle Regioni, con quel meccanismo che ha prodotto enormi disparità sul territorio nazionale e purtroppo anche enormi distorsioni [...]. Probabilmente le distorsioni si sono sviluppate di più in quelle Regioni che erano più permeabili a fenomeni corruttivi o distorsivi di altra natura, ma alcune commistioni le abbiamo viste anche in [...] importanti Regioni del nord. Abbiamo visto sia in Veneto che in Piemonte [...] e anche in Lombardia, in qualche caso, degli episodi che non sono poi così diversi da quelli corruttivi o distorsivi e clientelari che si sono sviluppati in altre Regioni. Voglio dire che purtroppo la permeabilità di un sistema così legato e così prossimo alla politica regionale produce qualche rischio di natura corruttiva [...] (Giovanni Lo Cicero).

L'estrema eterogeneità dei sistemi regionali ha prodotto il fenomeno di un'IeFP presente a macchia di leopardo sul territorio nazionale, organizzata secondo modelli molto differenti, finanziata secondo modalità non sempre adeguate, che spesso non hanno impedito abusi e irregolarità. Un'analisi attenta di questa situazione è condizione essenziale per ogni ripensamento del sistema.

2. La necessità di un riordino dell'istruzione professionale e dell'IeFP

La Legge 107/2015 richiede una ridefinizione dell'istruzione professionale e dei suoi rapporti con l'IeFP. Su un ridisegno complessivo del sistema incidono anche le riforme costituzionali recentemente approvate in Parlamento, che saranno oggetto di referendum confermativo in ottobre e che potrebbero ridisegnare la distribuzione delle competenze in capo allo Stato e quelle in capo alle Regioni:

[...] abbiamo assistito a una situazione in cui, in qualche modo, si cercava di dare delle risposte territoriali, producendo però di fatto una frantumazione senza controllo, anzi con forti distorsioni. Credo che dovremmo rimettere in campo l'IeFP con la revisione del titolo quinto, ma anche con [...] una rivisitazione del sistema di IeFP [...]. Non bastano degli accorgimenti [...], ci vuole una struttura con una cornice più forte. La gestione delle proposte deve essere pubblica [...], altrimenti (verrebbero meno) quegli elementi di qualità che, secondo noi, diventano la garanzia e la prospettiva della qualità di questo settore. Se ragioni in quei termini, dici: "C'è lo Stato che ci dice...", quello è, noi dobbiamo stare dentro questi parametri, ognuno con le proprie specificità, con le proprie capacità, ma dentro, per unificare la proposta". Devo dire che la sfida è molto alta, perché [...] abbiamo situa-

zioni regionali dove non c'è assolutamente nulla e situazioni regionali dove c'è ricchezza di proposte [...] (Luigi Rossi);

[...] la sussidiarietà orizzontale, da parte del privato sociale, di fatto esiste solo in alcune Regioni. Al tempo stesso, in quelle Regioni, esistono anche percorsi di eccellenza [...] di istituti tecnici e istituti professionali che realizzano progetti importanti di integrazione e di recupero della dispersione attraverso la laboratorialità e forme di alternanza abbastanza intense. [...] In alcune Regioni c'è una maggiore capacità di dare risposte al recupero della dispersione attraverso la sussidiarietà orizzontale; in quelle Regioni, i risultati dei percorsi di IeFP sono valutabili positivamente, ma sono Regioni con un'intensa economia, con un tessuto sociale molto evoluto, [...] dove le criticità intervengono soprattutto sulle sacche dell'immigrazione, dato che la scelta degli immigrati spesso è orientata a segmenti che più direttamente conducono verso l'occupabilità, proprio per un fatto di promozione sociale e per l'esigenza di un'immediata capacità di produrre reddito, vista anche la condizione socio-economica in cui la famiglia immigrata spesso si trova (Giovanni Lo Cicero).

Per i rappresentanti della FLC-CGIL è importante che il sistema di istruzione e formazione sia unico e integrato. Per questo bisognerebbe evitare disegni che mirassero a realizzare due sistemi paralleli, tra loro non comunicanti:

[...] (alcuni) pensano di surrogare l'istruzione attraverso il sistema regionale. Io credo che questo sia un passaggio delicatissimo [...]. Se è così, tra l'altro, costruisci un intero sistema parallelo, che finisce direttamente all'ITS, con queste caratteristiche, con queste differenziazioni, senza che ci sia la possibilità di un'osmosi vera tra i due sistemi. Per [...] noi è il peggio del peggio. Le passerelle le abbiamo già viste con la Moratti, avete visto la fine che hanno fatto (Luigi Rossi).

I sistemi di accreditamento regionale degli enti riconosciuti adatti ad erogare servizi di IeFP dovrebbero utilizzare criteri davvero selettivi e tener conto non solo degli aspetti legati al lavoro ma anche dei requisiti specificamente educativi e formativi che tali ambienti dovrebbero assicurare:

[...] c'è un problema serio sugli accreditamenti regionali, che sono diversi, e sul fatto che si discuta oggi di affidare all'ANPAL⁷ un nuovo modello di accreditamento dei CFP (Centri di formazione professionale, ndr). Ci convince il fatto che il modello di accreditamento sia centralizzato, ma non che sia esclusivamente demandato all'ANPAL, piuttosto che a un soggetto che abbia anche attenzione alla qualità degli ambienti educativi, quale potrebbe essere il MIUR; questo è certamente un limite per immaginare un nuovo sistema di accreditamento. D'altra parte, noi, già nel documento del 2014, [...] parlavamo proprio della rilevanza e della centralità di un accreditamento che fosse forte, robusto e assolutamente selettivo, perché i soggetti in grado di contribuire al sistema, anche in una logica di percorso integrato, non possono essere se non accreditati a maglie molto strette, e non in modo cristallizzato nel tempo. [...] Abbiamo sempre denunciato tutte quelle realtà che a noi risultavano [...] (poco capaci di) dare tutela ai temi della sicurezza dei lavoratori e, a maggior ragione, degli utenti, tanto più quanto più si stratta di utenti che si collocano nella fascia dell'obbligo. È vero che alcuni soggetti datoriali ci hanno sempre rimproverato una scarsa attenzione verso il deficit

⁷ Agenzia Nazionale per le Politiche Attive del Lavoro (in acronimo ANPAL), ndr.

dello Stato nella manutenzione dei beni pubblici, perché non c'è accreditamento per gli istituti scolastici, mentre ci sono forme di accreditamento per i CFP e per gli Enti di formazione; l'obbligo di avere certificazioni e planimetrie non c'è né per gli uffici pubblici, né per le scuole statali che, in alcune zone del Paese, sono sicuramente in una situazione di degrado impresentabile. Del resto la nostra organizzazione fa delle campagne proprio per la messa in trasparenza delle difficoltà. È vero pure che non si può immaginare che si faccia l'IeFP, ma nemmeno la formazione continua, in un sottoscala o in un garage, e mi consta personalmente di averli visti luoghi così, a cui magari i controllori degli accreditamenti avevano dato la loro certificazione, perché i metri quadri erano quelli previsti, la presa era a norma ecc.; poi che si trattasse di un ex garage, dove avevano messo una porta a vetri dietro la saracinesca, non importava. Questo, per conto nostro, non è un elemento di qualità che possiamo difendere e sostenere; pensiamo, al contrario, che ci voglia, anche negli accreditamenti, un criterio molto selettivo riguardo agli ambienti formativi, alle sedi e anche alle competenze del personale. Questo non significa che debbano essere tagliati i formatori che non hanno le certificazioni formali; bisogna trovare dei sistemi per validare quelle competenze che sono state sviluppate in contesti non formali o informali (Giovanni Lo Cicero).

Va migliorato anche il sistema informativo e di acquisizione di dati, perché i decisori politici possano operare le loro scelte basandosi effettivamente su dati attendibili:

dovremmo avere dati di raffronto veri. Una volta ho chiesto all'ISFOL se mi dava i dati della dispersione in formazione, ma non me li hanno dati. È un dato che non compare; i dati servono per avere chiari i termini di un ragionamento, perché territorialmente questo potrebbe avere un senso, potremmo capire meglio alcune cose. Mi dicono che è un dato che loro non chiedono, perché viene quasi naturale pensare che, essendo i CFP la scuola dell'ultima istanza, non ci sia dispersione [...]. Noi abbiamo i dati della dispersione scolastica, ma abbandoni e dispersioni ci sono anche nella formazione professionale. Cerchiamo di indagare, perché forse questo ci può aiutare a capire un po' meglio come si può intervenire e migliorare la situazione [...] (Luigi Rossi).

Il cantiere delle riforme, dalla "Buona scuola" del Governo Renzi alle riforme costituzionali, può rappresentare un'opportunità perché pone l'esigenza di ridisegnare la regia unitaria di un sistema che, negli ultimi quindici anni, ha creato una situazione eccessivamente frammentata nelle diverse Regioni del Paese.

3. Le criticità della sperimentazione nazionale sul duale

Per capire a fondo i cambiamenti in atto, che toccano anche il sistema dell'IeFP, non basta guardare alla Buona scuola. È necessario tenere in considerazione cosa si sta muovendo sul versante del *Jobs Act*, l'altro discusso intervento del Governo Renzi, in particolare per quanto riguarda l'apertura di una "via italiana" al sistema duale:

[...] rispetto alle prospettive di oggi, siamo molto preoccupati per una serie di questioni, non solo per l'esperimento, chiamiamolo "duale", per comodità, perché davvero duale poi non è [...], (ma anche per le altre) prospettive in campo. [...] In questa situazione di disarticolazione complessiva, rischiamo di perdere il nucleo centrale del ragionamento, che rimangono i ragazzi, [...] la qualità dell'intervento che dobbiamo garantire e [...] l'intreccio tra pubblico e privato, che poi dovrebbe tendere a quell'obiettivo. [...] So che di questi temi si ragiona in questi giorni anche al ministero, anzi nei due ministeri interessati; vorrei capire meglio come noi potremmo intervenire in questa fase, per dare il nostro contributo [...]. Abbiamo seguito fin dall'inizio la questione del duale⁸, perché ha degli aspetti che ci preoccupano. Intanto c'è la questione [...] del ministero di riferimento, che non è cosa banale; lì il cavallo di Troia rimane l'apprendistato, [...] aspetto che andrebbe indagato. Passando attraverso la destrutturazione di questo strumento, si è pensato: "Essendo l'apprendistato un contratto di lavoro, [...] bypassiamo il problema e indirizziamolo direttamente al ministero del lavoro"; la scelta [...] sembra avere anche una sua *ratio*; di fatto non è così, secondo noi, perché parliamo appunto [...] di istruzione, di educazione e formazione e quindi ci sembra quasi naturale che, con i dovuti e necessari collegamenti, perché così doveva essere e dovrà essere, la cosa passasse anche di là. Che invece tutto passi nelle mani del ministero del lavoro ci preoccupa molto, anche perché non c'è alcun rapporto col ministro della pubblica istruzione. [...] Vengo da una discussione con il sottosegretario Bobba; siamo andati a dirgli che siamo molto preoccupati, perché questo problema non lo si percepisce, e abbiamo chiesto al MIUR di fare i passi dovuti per cercare di intervenire. Pensate semplicemente alla determinazione dei percorsi, [...] alla definizione, per esempio, degli esami finali; come fa il ministero del lavoro, se non ha rapporti con il MIUR, a definire i percorsi, a sapere come questi si possono intrecciare? [...]. Sembra una banalità, ma, come sappiamo noi della scuola, non lo è, implica tutta una serie di vincoli normativi [...] (Luigi Rossi).

I rischi segnalati sono, da una parte, che si riproduca, sul percorso duale in apprendistato, la frammentazione che caratterizza il sistema di IeFP, dall'altra che non ci sia una vera attenzione formativa soprattutto da parte delle aziende, come la trascuratezza della regolamentazione sulla questione della formazione dei tutor aziendali lascerebbe temere:

Il sistema [...] si porta appresso le storture che erano in esso già presenti. I sistemi regionali sono molto diversi; tra l'altro questo sistema, secondo me, rischia di riprodurre la struttura attuale. Mi riferisco alla questione nord-sud; credo che questo sistema non faccia altro che riprodurre quello che c'era inizio. Non è virtuoso, nel senso di riequilibrare e dare altre opportunità, ma ratifica l'esistente; secondo me, è ancora più pericoloso, perché vede le questioni solo dal punto di vista lavorativo e non dal punto di vista dell'istruzione. Visto da quella prospettiva, sarebbe un'altra cosa, perché, da quel punto di vista, dovrei lavorare per equiparare, piuttosto che per certificare la situazione che c'è; questo è molto pericoloso. [...] Tralasciamo la questione di come noi vediamo le opportunità di sviluppo del sud, dello sviluppo complessivo del Paese e dell'Europa. È inutile che lo scriviamo nei documenti, se poi non lo pratichiamo; c'è da fare un ragionamento rispetto a questa situazione: la solu-

⁸ Si fa riferimento al progetto sperimentale "Azioni di accompagnamento, sviluppo e rafforzamento del sistema duale nell'ambito dell'IeFP" che rientra nel Programma "FIxO YEI. Azioni in favore dei giovani Neet in transizione Istruzione-Lavoro", ndr.

zione che si sta tentando mi sembra, da questo punto di vista, debole; dura due anni, ci sono soldi, una certa consistenza di risorse. La cosa è nata, come sapete bene, in maniera molto rapida, con qualche incongruenza [...]. Sto parlando del sistema duale, quello attuale, quello che è stato istituito con la selezione dei 300 CFP, tanto per capirci [...]. È lo stesso problema che abbiamo con l'alternanza; non si parla della formazione del tutor all'interno, in un caso e neanche nell'altro; il problema è speculare [...]. Siamo al paradosso ormai: Confindustria sta chiedendo soldi [...], risorse per fare quest'operazione! [...]: "Vogliamo delle risorse perché questi per noi sono costi indotti e quindi in qualche maniera chiediamo di...", esattamente l'inverso di quello che succede in Germania, tanto per capirci [...]. Sulla questione dell'alternanza non c'è il registro delle imprese; tra l'altro, per il registro, loro dovevano pagare un "obolo", che si rifiutano di pagare. (Nella legge è indicato il registro delle imprese), ma poi hanno fatto il dispositivo successivo dell'alternanza che deroga da quello che è previsto. Il registro delle imprese attualmente non c'è, certificato; è surrogato da protocolli e convenzioni, che si fanno a livello territoriale (Luigi Rossi).

Un ulteriore problema che i rappresentanti sindacali sottolineano è quello legato all'età degli apprendisti, anche nella sperimentazione, e del rischio di guardare alla legislazione sul lavoro minorile come a un ostacolo:

[...] Noi siamo per la buona istruzione e per la buona formazione [...]; qui si parla di un sistema che porterebbe dentro l'apprendistato anche ragazzi che potrebbero avere anche solo quattordici, quindici anni. [...] Eviterei di scrivere che "la disciplina del lavoro minorile – come è scritto qui⁹ – ostacola la normativa sulla dualità"; è pesante questa cosa; perché qui si dice che ci sono "elementi di disciplina che ancora ostacolano..."; "ancora", perché altri sono stati rimossi. Poi dice: "la normativa sul lavoro minorile"; lo sapete che c'è una diversa attenzione, cioè, se il ragazzo ha quindici anni, è lavoro minorile, quindi è sottoposto a una serie di garanzie [...]. Dire che la legge sul lavoro minorile diventa un ostacolo è un problema, è esattamente il contrario di quello che abbiamo affermato noi sulla formazione [...]; hanno ricostruito il quadro e poi alla fine mi dicono: "Cos'è che ostacola? Ostacola la legge sul lavoro minorile"; in realtà noi abbiamo ragazzi che stanno sotto i sedici anni e quindi inevitabilmente devono essere assoggettati [...] a delle visite mediche, all'orario di lavoro, alle soste che devono essere previste". Non si può vedere questo come "ostacolo" (Luigi Rossi);

(i minori potrebbero andare in apprendistato) già a quattordici anni, purché in impresa formativa simulata. È una parte della sperimentazione del progetto FIXO riguardo all'apprendistato [...]. Il quattordicenne non può essere assunto con contratto di apprendistato, ma può entrare nel percorso formativo, purché il primo anno sia fatto in impresa formativa simulata; [...] vorrei sapere: il coltello del *commis* di cucina taglia di meno se l'impresa è simulata? Non credo (Giovanni Lo Cicero).

Spesso, nel dibattito, si mette in campo il modello tedesco che si vorrebbe imitare o trasferire in Italia. A questo riguardo, per i nostri intervistati, è importante fare comparazioni corrette:

⁹ Luigi Rossi fa riferimento a un articolo pubblicato sullo scorso numero di Rassegna CNOS. Cfr. Gotti, & Piano, 2016.

quando parliamo di Europa, dobbiamo fare, secondo me, dei raffronti corretti [...]: la dualità tedesca non è l'alternanza; [...] quello è un sistema di qualità, dove per esempio le aziende non sono formatrici per spirito divino, ma vengono certificate e controllate. Lo dico perché adesso, con l'alternanza, senza il registro delle imprese, il problema si è complicato [...]. Sono andato a sentire il vice ministro tedesco, che ci spiegava qual era il sistema duale e [...] diceva: "Guardate che questo è un sistema di qualità, dove le aziende concorrono per entrarci, perché sanno che questo è il distintivo per permettergli di..." [...]; tra l'altro i ragazzi, spesso e volentieri, a seconda dei territori, nella dualità entrano a diciotto anni; [...] la tendenza comunque è che si entra nel sistema duale sempre più avanti [...], perché, anche per loro il problema non è l'iper-specializzazione, ma dare una cultura del lavoro che sia poi capace di adattarsi alle varie situazioni (Luigi Rossi).

L'esperienza tedesca è davvero duale perché ad essa concorrono sia le istituzioni scolastiche (in capo ai Länder, dunque statali) che le imprese (che sono la componente generalmente privata che co-gestisce la formazione). Queste ultime poi esprimono un alto livello di responsabilità sociale che le porta ad investire per la formazione delle giovani generazioni. Del resto, per un'impresa tedesca, ospitare apprendisti in formazione duale è considerato socialmente come una sorta di bollino di qualità. Anche il contesto socio-economico è profondamente differente e difficilmente comparabile. La via italiana manca delle caratteristiche e dei presupposti sociali e culturali propri del contesto tedesco.

4. Gli elementi critici dell'alternanza scuola-lavoro

Al tema del duale si lega anche la recente normativa che introduce in tutti i percorsi dell'istruzione secondaria di secondo grado esperienze di contatto col mondo del lavoro con un incremento di orario non banale anche in quegli indirizzi che già prevedevano esperienze di stage nel proprio curriculum. Il problema è che la quantificazione è definita dal centro; questo non rispetta l'autonomia delle singole istituzioni scolastiche:

...riguardo alle recenti riforme, sia la riforma della scuola, la L. 107/2015, sia tutto il quadro complessivo dei decreti attuativi del Jobs Act, la posizione della CGIL è stata estremamente critica. [...] Per quello che riguarda la 107, con le altre organizzazioni sindacali, [...] abbiamo assunto posizioni comuni di contrasto ad alcuni aspetti che riteniamo deteriori. In particolare, vorrei parlare della questione dell'alternanza. Non riteniamo [...] il termine deterioro in sé, perché non è una questione semantica; anzi [...] noi della CGIL siamo sostenitori di un'alternanza positiva [...] da un trentennio a questa parte. Abbiamo contribuito in alcune Regioni a sviluppare il ragionamento sull'alternanza, [...] favorendo, negli istituti professionali di Stato e anche nei tecnici, lo sviluppo di varie forme di alternanza. Perché oggi diventiamo sostenitori di un referendum che chiede l'abrogazione di parte dell'articolo sull'alternanza della 107? Per l'esattezza, si tratta solo di una parte del comma 33, il primo passaggio, nel quale si cristallizzano, in maniera rigida, le 200 ore e le 400 ore, 200 ore nei licei e 400 ore nei tecnici e professionali. Per noi questo è profon-

damente sbagliato, perché la cristallizzazione [...] dell'orario produce un vulnus [...] nell'autonomia delle istituzioni scolastiche, che noi abbiamo invece sempre sostenuto. L'istituzione scolastica dovrebbe, nella sua autonomia, stabilire la quota di alternanza che è possibile realizzare e che probabilmente sarà diversa nei diversi contesti territoriali. Nei contesti siciliani, per parlare di cose che conosco direttamente, dove l'impresa è micro-impresa, quasi sempre familiare, è difficile che si possa creare (qualcosa di diverso da) un "mercato dell'alternanza", che vede ancora una volta un tentativo di trovare sostegni ulteriori, altri strumenti di approvvigionamento di risorse pubbliche, piuttosto che una vera integrazione di percorsi di istruzione e di lavoro, che invece è quello che ci sta a cuore. Pensiamo che, nelle realtà dove è possibile, le ore di alternanza possano essere anche molte più delle 400 previste, ma questo deve essere deciso in autonomia dalla singola istituzione scolastica. Abbiamo ritenuto estremamente positive alcune sperimentazioni sull'alternanza che, nel recente passato, si sono sviluppate, come ad esempio quella della Ducati-Lamborghini e quella dell'Enel; le abbiamo valutate con attenzione, pur cogliendo anche le criticità rispetto ad alcuni elementi (Giovanni Lo Cicero);

...stiamo girando [...] per l'Italia; abbiamo trovato un istituto tecnico a Brescia, dove ci sono attualmente più di mille studenti, che praticamente da dieci anni faceva integralmente alternanza scuola-lavoro. Sapete qual è il problema adesso? Che ovviamente lo facevano con la modularità necessaria, per rispondere alle esigenze del territorio [...]. Adesso non ce la fanno più, perché quel numero di ore condiziona a tal punto che non hai la possibilità (di fare bene le cose). Hanno dovuto mettere mano a tutto, creando dei problemi anche all'attività con le aziende e all'articolazione del curricolo. La centralità [...] è il ragazzo, perché [...] poi la situazione territoriale cambia, la situazione industriale, il tessuto economico del territorio cambiano, ma quello che a noi interessa – e che va salvaguardata – è l'autonomia scolastica, perché l'autonomia scolastica è lo strumento che ci dà la possibilità di intervenire sui ragazzi con le loro specificità, le loro differenze, le loro aspirazioni. Per questo ci sembra non solo incongruo, ma anche assolutamente in controtendenza, nella 107, quest'operazione. Tra l'altro l'abbiamo sempre contestata precedentemente, ci veniva naturale contestarla anche qui, se termini (di confronto) erano la qualità (della formazione) e la centralità dei ragazzi. Notate bene, non mettiamo in discussione l'obbligatorietà [...], non diciamo no all'obbligatorietà, diciamo sì all'obbligatorietà, diciamo sì anche ai cento milioni e alle risorse [...] che vengono messe a sostegno e che per noi la scuola superiore dovrebbe recuperare rispetto a quello che le era stato tolto. Perché, se parliamo di questa roba, dobbiamo ricordarci dei laboratori tagliati, degli assistenti tagliati, dei docenti tagliati, delle ore tagliate e dell'impossibilità di attuare una metodologia laboratoriale nella scuola statale; dobbiamo ricordare che comunque hanno tagliato nove miliardi. Ecco, di fronte a questo scenario, noi riteniamo giusto che ci sia l'obbligatorietà, ma riteniamo anche giusto che sia una scuola che, nella sua progettazione, ci metta anche un'articolazione che sia aderente con le sue necessità (Luigi Rossi).

L'alternanza rischia di restare un flop se il centro spinge le istituzioni scolastiche verso una logica di puro adempimento. L'alternanza è importante ma può essere definita in modo calibrato solo considerando attentamente le specificità delle diverse realtà territoriali:

[...] Sull'alternanza era evidente che c'erano questi problemi; siamo a fine anno scolastico, abbiamo coinvolto 520.000 ragazzi delle terze per fare quest'operazione [...]. Sono andato in Puglia e lì i ragazzi del settore alberghiero, mi hanno fatto presente che d'estate anda-

vano a lavorare, andavano a fare i camerieri, ma venivano pagati. È una banalità, ma guarda che, dal punto di vista sociale, è importante. Magari ci sono situazioni di difficoltà economica, chi ha il padre che non ha lavoro o è in cassa integrazione; questi ragazzi andavano a lavorare e prendevano dei soldi. Adesso, ci dicono: "...siccome la scuola non è in grado di fare l'operazione organizzativa durante l'anno, ce lo fa fare d'estate, però io vado a lavorare gratis adesso e soldi non ne prendo" [...]. Si deve ragionare in termini diversi, perché quei ragazzi in Puglia, in quella situazione, evidentemente dovranno avere un'articolazione di quell'attività [...] differente. I ragazzi stessi ce l'hanno detto, sono venuti a un convegno che abbiamo fatto a Otranto, si sono alzati e ci hanno detto: "Guardate, è un alberghiero che ha organizzato questa roba, però noi abbiamo questo problema!", e sono i ragazzi più bisognosi, che vengono da strati sociali differenti, magari immigrati [...]. Non ho una percezione esatta di quello che vuole fare il Governo, però io vedo che su queste questioni qualitative hanno glissato. Anch'io, quando ho visto il registro, ho pensato: "bene"; in realtà adesso è il preside che decide la ditta, senza consultazioni [...]. Anche qui vi lascio immaginare cosa può succedere in zone territorialmente molto problematiche [...]. Potrebbe succedere che i presidi mandino alcuni ragazzi in aziende che poi magari sono riconosciute e chiuse per collusione con la mafia [...]. Questo rischiamo di trovarci, se inneschiamo un meccanismo di questo tipo. [...] Quindi diventa assolutamente necessario – ecco il senso del referendum – dare alle scuole [...] la possibilità di dire: "So quali sono i miei ragazzi? So quali sono i miei territori? Articolo la mia proposta che è obbligatoria all'interno di uno schema che sia compatibile da tutti i punti di vista?" (Luigi Rossi).

L'accento deve essere posto su autonomia scolastica ed esigenze formative dei soggetti, altrimenti è forte il rischio che l'alternanza non solo non sia praticamente realizzabile ma soprattutto che sia un'azione davvero formativa, capace di incidere veramente sui curricoli.

5. Il cuore della proposta della FLC-CGIL: l'integrazione virtuosa tra istruzione e formazione

La proposta di FLC-CGIL si colloca nel quadro di un ulteriore innalzamento dell'obbligo di istruzione, che si vorrebbe per tutti fino almeno ai diciott'anni d'età:

[...] più volte, per almeno due congressi, quindi per almeno sedici anni, abbiamo sviluppato un ragionamento innanzitutto sull'innalzamento dell'obbligo scolastico, che non è meramente [...] innalzare a diciotto anni l'obbligo scolastico, mettendo i giovani nella condizione passiva di dover restare dentro il sistema dell'istruzione pubblica per forza, ma ha il senso di stimolare un'adeguata capacità di riforma dei percorsi dell'istruzione pubblica, in modo che l'istruzione riesca a essere inclusiva e accogliente, e di innalzare i livelli di istruzione, cosa che riteniamo debba avvenire su tutto il territorio nazionale. Faccio un esempio: in passato, la stazione dei carabinieri, l'ufficio postale e la scuola erano i tre simboli che in qualche modo davano la determinazione dell'articolazione dello Stato all'interno anche del più marginale dei paesi di questa nazione. Riteniamo che il dettato costituzionale, che parla di istruzione pubblica e di obbligo di istruzione, parli proprio di questo, cioè della capillarità con cui bisogna raggiungere ogni luogo di questo Paese, per far

vivere una cittadinanza attiva ai nostri cittadini. Perché questo avvenga, riteniamo che sia necessario che, in qualsiasi segmento in cui si articola l'istruzione [...] e soprattutto nell'istruzione tecnica e nell'istruzione professionale, ci debba essere una forte integrazione sia con il sistema delle imprese, sia con le agenzie sociali, quelle che oggi si chiamano "della società civile". Perché questo avvenga, ci vuole un coordinamento che sia dello Stato o per lo meno della Repubblica, intesa nel senso della riforma costituzionale degli anni 2000 (Giovanni Lo Cicero).

Nella cornice dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, vanno costruite forme di integrazione virtuosa tra i percorsi dell'Istruzione secondaria di II grado e quelli dell'IeFP. I due mondi sono chiamati a contaminarsi – anche e soprattutto culturalmente – per contribuire insieme a una formazione complessiva – generale e professionale – dei cittadini che sia di alta qualità:

ci siamo sempre interessati [...] dello stretto rapporto che ci doveva essere – per noi virtuoso – tra l'istruzione, quella classica, e la formazione; penso anche agli anni '80, [...] a tutti i tentativi che sono stati fatti, all'IeFP, ma anche alla formazione continua, ad esempio. Soprattutto oggi, rispetto a un quadro di riferimento che dovrebbe essere la cornice dell'apprendimento permanente, che dovrebbe in qualche maniera dare un senso non solo politico, ma anche culturale a un'operazione che in Europa è stata già fatta con diverse sensibilità e diverse scelte. È una linea direttrice per noi fondamentale [...]. Abbiamo vissuto [...], anche grazie alla crisi, un periodo di stasi, sia di elaborazione culturale, sia di elaborazione sindacale, su questa questione. Nel 2012, abbiamo fatto una scelta precisa [...]: siamo usciti con un intervento nazionale, a cui abbiamo invitato tutti, [...] Confindustria [...] e gli altri soggetti, [...] e dove abbiamo riaperto la questione, dal nostro punto di vista; [...] cercavamo di ridefinire l'intreccio [...] virtuoso, che ci doveva essere tra formazione e istruzione, per cercare di dare una risposta che fosse all'altezza della situazione e di qualità. [...] Abbiamo sempre pensato alla formazione professionale come a un elemento che si caratterizza per la qualità dell'intervento che fa; modalità diverse, obiettivi diversi, con una storia diversa, ma la qualità dell'intervento diventava per noi assolutamente imprescindibile [...], perché una formazione di qualità si coniuga con un'istruzione di qualità e può dare quei risultati a cui noi pensavamo, solo se si prevede un intreccio anche culturale tra i due mondi (Luigi Rossi);

[...] abbiamo sempre pensato che nella formazione professionale ci siano grandi risorse, [...] grandi potenzialità, ma abbiamo anche sempre pensato che essa si debba realizzare nel quadro di una forte integrazione con l'istruzione, perché vorremmo rimanere dentro un dettato costituzionale che parla dell'istruzione come di un impianto di diritto costituzionale. È vero che la riforma del titolo quinto, all'inizio degli anni 2000, ha prodotto una più forte possibilità di sussidiarietà orizzontale, alla quale noi non siamo contrari a priori [...]; non abbiamo alcuna difficoltà a misurarci con questa sussidiarietà orizzontale, ma pensiamo che sarebbe più logico che questo avvenisse in un quadro di forte integrazione tra i sistemi. Soprattutto pensiamo che, per poter dare risposte alle richieste che ci vengono dall'Europa – risposte non solo formali, per accedere ai fondi, ma anche sostanziali, per portare i sistemi di istruzione e formazione italiani ai livelli del resto di questa disastrosa Europa, che oggi presenta gravi scricchiolii –, sarebbe più opportuno che ci fossero un forte controllo pubblico e una forte integrazione anche con le esperienze più lodevoli che si sono sviluppate nel privato sociale. Riteniamo che tutto questo debba avvenire in

integrazione, con un forte controllo centrale [...]. Abbiamo scritto in vari documenti la nostra idea di integrazione, che è [...] integrazione dell'istruzione col sistema produttivo, attraverso la partecipazione dei soggetti del privato sociale che hanno la capacità e la flessibilità che certe volte l'istruzione pubblica non riesce ad avere. Ma questo limite dell'istruzione pubblica noi riteniamo che sia uno dei limiti che deve essere superato dalla stessa istruzione pubblica, se davvero si vuole rispettare quel dettato costituzionale che per noi è il faro al quale fare riferimento (Giovanni Lo Cicero).

Bisogna insomma uscire da una visione emergenziale della Formazione Professionale, che la vede solo come misura di intervento su categorie deboli di utenza, una specie di "pronto soccorso" formativo che non farebbe altro che attestare le disparità di partenza:

l'approccio non dovrebbe essere autoreferenziale, perché ciò vorrebbe dire certificare la situazione attuale; [...] sarebbe un errore proprio di partenza culturale. Se sono formazione professionale, perché c'è quel disagio, allora lavoro su quello, lo certifico, divento sostanzialmente lo strumento che lo attesta. Devo essere qualcosa di diverso, devo costruire le condizioni perché i ragazzi non si ritrovino nella filiera successiva, magari quella generazionale, che si riproduce. Devo dare di più e devo essere uno strumento che, in qualche maniera, permette di fare. Su questa missione secondo me c'è l'intreccio. Tra l'altro [...], se si costruisce un sistema come questo, metti insieme le sinergie, potresti utilizzare in maniera diversa il fondo sociale europeo, potresti avere risorse che ti permettono di fare un'operazione virtuosa anche dal punto di vista economico [...]; tutto questo andrebbe inserito nella cornice di apprendimento permanente, su cui la formazione ha un ruolo anche diverso, magari più ampio e più strutturato delle altre filiere. Non lo dico strumentalmente, lo dico perché ci vuole, perché [...] dobbiamo pensare a un sistema che ti dia possibilità di entrata e di uscita e ti accompagni per il resto della vita lavorativa e da cittadini (Luigi Rossi).

Nell'integrazione, a cambiare non sarebbe sollecitata solo la componente dell'IeFP, ma anche l'istruzione stessa, che dovrebbe farsi più accogliente e inclusiva:

[...] vengo dalla scuola, ma sono sempre stato sostenitore della contaminazione culturale. Ho visto formatori (di CFP, ndr.) bravissimi e ho visto docenti (della scuola, ndr.) bravissimi. Credo che, nel mettere insieme questi soggetti, formati in maniera diversa, che hanno metodologie diverse, ci sia un arricchimento comune [...]. Parlando di integrazione, vorrei parlare [...] anche di una scuola superiore fortemente modificata. [...] Si può pensare, se si parla di questi soggetti da formare, che ci debba essere, per esempio, l'obbligo di classi di numero inferiore? Si può pensare che in prima e in seconda non ci sia la bocciatura? Penso a una scuola che faccia entrare quei ragazzi che normalmente, negli istituti professionali di Stato, sono bocciati al 50%, una scuola che li faccia restare almeno un biennio dentro quel percorso, che però sia dotata di metodologie, di laboratori che diano la possibilità di non fare la lezione frontale e dove il ruolo del formatore sarebbe assolutamente fondamentale. Poi c'è una questione immediata di soldi, di finanziamenti e quant'altro; una soluzione di questo tipo ci permetterebbe di mettere risorse insieme e di risolvere i problemi, molto probabilmente anche con qualche risparmio da parte dello Stato. La dispersione del sistema di finanziamento in tanti rivoli produce quello che abbiamo visto, spesso e volentieri; fra un po' vedremo come sarà la modifica del titolo quinto. Però noi pensavamo a un intreccio tra l'uno e l'altro mondo, una questione che modifica sostanzialmente tutto il sistema, addirittura

a partire dalla scuola 0-6 [...], perché è da lì che si parte; si rimodula l'ordinamento complessivo, si dà l'istruzione fondamentale e all'istruzione superiore si dà un ruolo, che, se ci pensate bene, è sempre stato surrogato da tutte le sperimentazioni che sono state fatte, ma non c'è mai stato nel nostro Paese. L'unico che c'è stato è quello della Gelmini, a detrimento; ha modificato, ha ridotto ore, laboratori e quant'altro; esattamente l'opposto di quello che serviva. Quindi si tratta di cominciare a rifinanziare, a mettere insieme i vari soggetti, a garantire continuità in termini economici anche per i CFP; in questo senso il percorso sarebbe doppiamente virtuoso, perché ci sarebbe un processo di risparmio e di ottimizzazione delle risorse. Mettere insieme, in una grande elaborazione culturale, credo che questa sia una grande occasione per la quale dobbiamo spenderci; sarebbe una grande occasione per fare un'operazione vera [...]. Facevo questi due esempi: classi ridotte per avere una capacità diversa, più tempo per espletare metodologie laboratoriali nel biennio; poi, in prima, non boccio nessuno, però ti faccio una verifica al secondo anno, in maniera tale che avrò modo di capire meglio la situazione, di tenerti dentro il sistema, capendo quelle che sono le tue necessità; però tutto questo non basta; c'è tutto il resto, che va a corroborare un sistema di questo tipo. Se parlo di intreccio, è evidente che, in un percorso quinquennale, se hai diciotto anni, o quadriennale – si tratta capire poi come si configura l'ordinamento complessivo – [...] devo darti anche delle ulteriori opportunità; la qualifica la vuoi prendere? Sei libero di prenderla, nel senso che, in quel percorso, tu hai anche la possibilità di maturare una qualifica. Vuoi una certificazione delle competenze specifiche? Io devo darti quella possibilità all'interno di questo percorso. [...] Non è un percorso scolastico fine a se stesso, semplicemente con l'obiettivo finale del diploma, è un percorso che dà anche la possibilità di arricchire *in itinere* il percorso culturale personale, anche attraverso una certificazione di questo tipo [...]. (D'altro canto, sulla formazione professionale), non possiamo non fare i conti con come abbiamo gestito la formazione prima, nel peggio e nel meglio, puntando a un sistema di qualità, che però si intrecci fortemente con un sistema che è tutto da emendare, perché anche il sistema della scuola media superiore ha le sue carenze. Dobbiamo fare la scuola per i ragazzi; se facciamo la scuola per gli alunni, è chiaro che dobbiamo in qualche maniera mettere gli alunni nelle condizioni di avere delle risposte dalla scuola stessa. È la scuola che si deve adattare – è questo che voglio dire – con le modalità e le modularità più opportune. Abbiamo un'occasione storica, perché ci sono dei cambiamenti in atto. Quello che ci preoccupa è che di tutto questo nella legge 107 non c'è niente (Luigi Rossi).

Insomma, i nostri interlocutori hanno avuto modo di illustrare la loro idea di integrazione anche culturale tra Istruzione secondaria di II grado e IeFP sistemi chiamati ad interagire per superare la frattura di una scuola originariamente pensata come antitesi rispetto al lavoro (*scholé*, che il latino equivale a *otium*) e di un lavoro a lungo visto come luogo di afflizione che poco avrebbe a che fare con lo sviluppo del cittadino democratico.

6. La ragione di fondo della proposta: un'idea di scuola e di formazione

Da quanto affermato sopra, emerge che la questione è sostanzialmente di tipo culturale e riguarda il rapporto scuola - lavoro:

[...] viviamo ancora fortemente un contesto in cui si separano le culture professionali e accademiche, dalla cultura del lavoro. Per questo una delle nostre istanze nella CGIL, sempre molto forte e sempre molto rappresentata nei nostri documenti, è quella di inserire la cultura del lavoro in tutti i percorsi d'istruzione (Giovanni Lo Cicero);

[...] la discussione sui due saperi, il saper fare e il sapere [...], fa parte del nostro patrimonio genetico. Ma ci pensate, noi, che difendiamo il mondo del lavoro, che non ragioniamo sul rapporto che c'è tra scuola e lavoro? Sarebbe innaturale! Però c'è da lavorarci molto, perché dobbiamo in qualche maniera superare alcuni ritardi, alcune contraddizioni e rilanciare le questioni in maniera diversa da come abbiamo fatto finora (Luigi Rossi).

Ci sono tanti pregiudizi che rimangono da superare:

[...] la nostra cultura è quella scolastica; quando formiamo i nostri docenti, dovremmo ricordarci che questo è un capitolo essenziale. Ho molti amici docenti, inevitabilmente, e ci sono ancora docenti che sostengono che alcune braccia le abbiamo sottratte all'agricoltura! Però capisci bene che, se uno fa un ragionamento del genere, non si pone neanche il problema e va aiutato a farlo. Sapete qual è la conseguenza? Che il 50% dei suoi ragazzi viene bocciato in prima! "Quello è, io ho i miei parametri". Non si pongono il problema dal punto di vista del ragazzo, non si pongono il problema di dire: "Questo ragazzo è arrivato con queste capacità, quello che io gli propongo è esattamente quello che è necessario?". Non se lo pongono, troppo complicato, troppo difficile. Quando parlavo di commistione culturale, parlavo anche di questo (Luigi Rossi).

La prospettiva dell'integrazione ha a che fare con il tentativo di ricucire la tradizionale frattura di cui abbiamo parlato nel paragrafo precedente, ma anche con un'idea di scuola non funzionale al mondo produttivo ma alla crescita di cittadini responsabili e consapevoli:

[...] se si pensa a un rapporto diretto tra scuola e formazione, a una scuola direttamente connessa con il mercato del lavoro, si arriva inevitabilmente all'iper-specializzazione [...]. Cioè il datore di lavoro ti dice che vuole un lavoratore che immediatamente possa stare nel mercato [...] e questo snatura il senso di tutta l'operazione, la piega a esigenze che non sono naturali e che pagheremmo poi, soprattutto se non abbiamo un sistema di apprendimento permanente che possa accompagnare i soggetti con la formazione continua [...]. Ci sarebbe (bisogno) dell'interazione delle due soggettività, diciamo così, "culturali", perché è evidente che ci sono due scuole di pensiero, ma anche attività differenti, com'è giusto che sia. C'è un'articolazione, c'è una proposta differente [...]; quando vado in giro, cito Gramsci, don Milani, don Bosco. [...] Trentin, non più di dieci anni fa, ci poneva un problema serio da questo punto di vista e lo analizzava e lo proponeva come una rielaborazione alta della nostra posizione. Capisco però che andrebbe ripreso quello spirito di discussione, dentro un contesto che si è molto modificato [...]. Se tu vuoi uscire dalla crisi e vuoi percorrere quella strada in maniera virtuosa, la cultura professionale deve stare insieme con la scuola, con l'istruzione [...], che nel frattempo deve modificare alcuni aspetti: [...] mica possiamo tenere i ragazzi (dentro al sistema) fino ai diciotto anni con la lezione frontale! (Luigi Rossi).

Qualche punto di eccellenza riteniamo di poterlo [...] indicare; penso all'esperienza di scuole in terre difficili, che comunque sviluppano percorsi virtuosi. Ne conosco in Sicilia, a Palermo e a Catania, dove, intervenendo su situazioni davvero critiche, spesso drammatiche,

di svantaggio socio-economico complessivo del territorio e di grande rischio di dispersione scolastica, cercano di costruire percorsi virtuosi con esperienze che vanno in controtendenza [...]. (Ci sono) istituti professionali di Stato dove, proprio utilizzando l'autonomia, la capacità di modulare e di integrare percorsi di alternanza scuola-lavoro, percorsi incentrati sul fare, non solo si portano (gli allievi) ad avere grandi competenze e quindi a raggiungere una maggiore occupabilità [...] in uscita dai percorsi di istruzione, ma si riesce anche a sopperire alla necessità di recupero della dispersione o dei saperi, attraverso la via del fare, la laboratorialità, che, per altro, proprio per averla praticata [...] nel mio fare professionale, so bene essere la via maestra per riuscire ad agganciare molti giovani. (Ho maturato) un'esperienza professionale proprio in un CFP, ma conosco anche le parallele esperienze nell'istruzione professionale di Stato e ho visto la capacità di recuperare, di far ritornare nell'istruzione giovani che erano dati per persi, per abbandonati, perché leggevano (l'istruzione) come una forma estranea di cultura, diversa da quella dalla quale provenivano e alla quale si sentivano collegati. Noi pensiamo che una legge fisica si possa anche imparare e comprendere, imparando a piantare un chiodo con il martello, insomma pensiamo che questo sia uno strumento importante. Il problema è quale meta-riflessione, quale percorso si utilizza per agganciare i saperi, perché, se piantare il chiodo con il martello è imparare a piantarlo velocemente e bene, perché questo è utile all'impresa che dovrà poi assumere il giovane piantatore di chiodi – adesso banalizzo –, credo che questo non produca un innalzamento dei saperi e un innalzamento dei livelli di istruzione di quella persona; quell'allievo sarà un bravissimo piantatore di chiodi, ma saprà piantare chiodi e basta. A noi interessa un'altra cosa [...]: la capacità di fare fronte all'enorme frammentarietà del lavoro, alla rapidissima obsolescenza dei saperi, e di reinterpretare i propri saperi. Se questo avviene anche attraverso il fare e produce una meta-riflessione, che genera un ancoraggio dei saperi alla propria struttura personale, allora si raggiunge il risultato che noi vorremmo ottenere. Poi chiamiamola "istruzione", chiamiamola "istruzione e formazione professionale", chiamiamola "apprendimento attraverso la laboratorialità", (non importa); nei fatti è questo ciò che ci interessa. Il semplice asservimento (della formazione) alla costruzione di saperi veloci, utili nell'immediato, anche per una maggiore occupabilità del giovane, è un percorso che non ci interessa. Noi vorremmo esplorare tutte le possibilità integrate che portano invece a quella piena consapevolezza dei propri saperi e a quella meta-riflessione che porta a costruire nuovi saperi, perché sappiamo che, in questo mondo, in questa società della conoscenza, come qualcuno l'ha definita, è assolutamente necessario possedere quella competenza, il saper imparare nuovi saperi, il saper costruire nuovi saperi, e questo attiene molto ai percorsi del lavoro. Siamo per questo fortemente convinti che la cultura del lavoro debba essere centrale anche all'interno di ogni percorso di istruzione. Per questo non siamo contrari aprioristicamente a che si dia una vera integrazione dei saperi professionali, dei saperi del lavoro e dei saperi riconosciuti più espressione della cultura "alta". Il nostro non è il problema di [...] essere tornati su posizioni gentiliane; noi vorremmo – e non è una pia aspirazione – [...] che tutti i giovani cittadini di questo Paese [...] fossero messi nelle condizioni di avere ciascuno un livello garantito ed equivalente di saperi e di capacità di divenire cittadini pienamente consapevoli; per questo abbiamo bisogno che ci sia una diffusione capillare degli strumenti per potere accedere a questo sapere. Quando si parla di livelli essenziali delle prestazioni, noi non possiamo immaginare che questi siano i livelli minimi; dobbiamo immaginare una vera essenzialità di questi livelli e l'essenzialità di questi livelli deve essere pari per il cittadino che decide di frequentare il corso di formazione e istruzione professionale, perché è vocato più all'esperienza di apprendimento attraverso percorsi pratici e di laboratorialità, e per quello che ha scelto i percorsi dei licei, sia pure ancora improntati in maniera gentiliana (Giovanni Lo Cicero).

La finalità della scuola non può essere esterna ai soggetti in apprendimento a cui essa si rivolge. Una scuola tutta piegata sulle esigenze del mondo produttivo produrrebbe una formazione iper-specializzata che inevitabilmente perderebbe di vista le esigenze di crescita dei soggetti in apprendimento. D'altra parte, una via all'apprendimento che punti sul fare e sulla laboratorialità deve accompagnare questo fare con forti processi riflessivi, perché l'apprendimento legato al fare non si riduca ad addestramento ma si trasformi in opportunità di far luce sull'intelligenza che è dentro ai processi lavorativi e sui tanti saperi che anche nel lavoro sono implicati.

Per questo è importante pensare a proposte di alta qualità non solo sul versante dell'offerta scolastica ma anche sul versante dell'IeFP, che declinino un criterio di discriminazione positiva, secondo cui si tratta di dare di più a chi ha di meno:

[...] il sistema (di IeFP) è visto come un sistema di serie B. Quando parliamo di qualità intendiamo certamente considerare la possibilità di esigenze diverse e risposte diverse, ma devono essere risposte di qualità. Riteniamo, infatti, che giustappunto a quelle fasce sociali e a quei soggetti sociali che sono più in difficoltà ci sia da offrire di più e di meglio, non di meno. [...] La formazione professionale non è la scuola dei drop-out e degli immigrati, non lo deve essere [...] (Luigi Rossi).

Istruzione e IeFP possono dunque convivere, se però si pensano come orientate a una missione comune, che è quella della formazione delle nuove generazioni.

7. Il profilo del formatore e le questioni contrattuali

Non si può pensare a una formazione di qualità se non si punta a qualificare il personale. In questo senso diventa centrale la contrattazione nazionale:

[...] permettetemi di fare il sindacalista [...]: se parliamo di un sistema di qualità, noi puntiamo a fare il nostro lavoro, anche nella definizione contrattuale, partendo da questi presupposti. Non ci sembra che nella controparte ci sia stata, spesso, [...] questa idea; per esempio il contratto nazionale per noi è un elemento forte di qualità complessiva, perché lì si gioca la partita rispetto all'accreditamento, alla qualità, ma soprattutto alla capacità dei lavoratori di stare dentro questo processo. Dentro c'è quell'elemento culturale a cui facevo riferimento prima, ma c'è anche un elemento contrattuale forte. Io vorrei che, per esempio, i formatori fossero in qualche maniera valorizzati e riconosciuti e, se possibile, ancora di più formati. Abbiamo qualche problema, invece perché i nostri datori di lavoro ci stanno dicendo che il contratto di lavoro nazionale della formazione professionale, spesso e volentieri, lo accantonerebbero e magari prenderebbero come punto di riferimento il contratto delle cooperative sociali e quant'altro. Allora mi pare evidente che, se non si parte da questa considerazione, è chiaro che non sussiste tutto quello di cui abbiamo detto [...]. La qualità parte esattamente dalla professionalità di chi poi la formazione professionale deve farla marciare su due gambe [...]. Se io non definisco con chiarezza questo

elemento, la partita è persa in partenza. Ma guardate che adesso c'è in atto un processo esattamente opposto, [...] anche di Enti da cui non ci aspettavamo richieste di genere, [...] anche di Enti molto vicini a organizzazioni sindacali che cominciano a dire che la situazione non può essere sorretta [...] per via della (sostenibilità), della difficoltà economica. Tu fai un ragionamento rispetto alla [...] rendicontazione a piè pagina e sembra che quella che sia..., ma non può essere così [...]. (Certo, ci sono anche problemi di finanziamento) e la continuità del finanziamento è un elemento fondamentale, però bisogna partire da quell'assunto: che ci sia uno strumento che sia garanzia di uniformità a livello nazionale [...]. Per noi l'unico elemento unificante, paradossalmente – l'abbiamo riconosciuto al tavolo delle trattative – è il contratto nazionale, che mette tutti sullo stesso piano e ti costringe a fare una valutazione totale (Luigi Rossi).

Giovanni Lo Cicero sottolinea una questione più generale, a cui si lega anche il processo del riconoscimento del sapere che tanti formatori e formatrici hanno maturato nell'esperienza. Si tratta della mancata adeguazione del nostro Paese agli standard europei in materia di qualifiche e di processi di validazione e certificazione delle competenze:

credo che ci siano dei vulnus che sono ancora a monte, indipendentemente da una meta-riflessione sul sistema di istruzione e sono dei vulnus di adeguamento di alcune cose consolidate in Europa, in senso più generale, anche nei Paesi di nuovo ingresso nell'Unione Europea, che invece, in Italia, che è pure uno dei Paesi promotori, non sono mai state realizzate. Mi riferisco a nodi problematici che si intrecciano fortemente con la questione delle politiche contrattuali [...], del contratto nazionale, della qualità legata anche a un dato che non sia meramente economico, che è economico e normativo insieme e discende dai contratti nazionali. [...] Innanzitutto, in Italia non c'è un vero quadro delle qualifiche, come quello europeo; l'EQF, in Italia, il repertorio nazionale, che tra l'altro viene dato come preconditione, non esiste, se non come mero assunto formale, e non sicuramente con il dettaglio e la capacità di descrivere le qualifiche professionali, che sono previsti dall'EQF. Questo ci porta alla certificazione delle competenze – altra parola chiave – che, dal punto di vista formale, in Italia, a partire dal decreto 13/13, è una cosa possibile, demandata ai centri per l'impiego, che non si sa cosa sono e di chi sono, in questa fase di riforma dell'architettura costituzionale e dell'abolizione delle Province verso enti di aria vasta [...]. La certificazione delle competenze, tra l'altro, in tutto il mondo europeo, con modelli diversi – penso alla Francia, ma anche al mondo germanofono, che ha modelli diversi di certificazione – parte sempre da bilancio, analisi, valutazione e validazione delle competenze. Mentre noi, col decreto 13/13, [...], in realtà parliamo di certificazione e non di validazione di competenze. Il nostro quadro delle qualifiche, anche per un'idea, io credo, retribuita del mondo dell'impresa italiana, non è definito in blocchi individuabili, cioè in famiglie professionali, e poi discendendo in competenze specifiche, anche competenze più circoscritte che possono costruire un percorso di qualifica che, sia nel tempo dell'istruzione, sia in ambito non formale e nel lavoro, possano costruire quella competenza complessiva con le relative skills, che sono i descrittori di una qualifica [...]. Il problema è che in Italia queste strumentazioni, di cui altri Paesi europei si sono dotati in maniera forte, non esistono. Non parlo di certificazioni di competenze, come un nostro amico comune ce ne parlava, in termini di "indulgenza plenaria"; per noi la certificazione delle competenze non può essere un'indulgenza plenaria, dev'essere la costruzione di un percorso che davvero individui, valuti e validi quelle competenze. Questo in Italia manca e manca come punto

di riferimento sia per l'impresa, che così è più libera di dequalificare, di utilizzare strumenti economici di risparmio a carico del lavoro, sostanzialmente di non investire in quella sfera che è la formazione continua, la sfera della costruzione di competenze, dell'innalzamento dei livelli sia di conoscenza che di competenza, ma di investire, ancora una volta, solo sul risparmio economico, quasi come sulla delocalizzazione. Pensiamo che questo sia un vulnus forte, che porta questo Paese all'arretramento; pensiamo che invece dovremmo insieme stimolare tutte quelle forme che, in un quadro di diritti e di competenze riconosciute e validate in maniera forte, portino a un innalzamento anche complessivo dell'economia e pensiamo anche che ci debba essere un maggiore investimento in ricerca, che in Italia è troppo modesta [...]. Tutto quello che abbiamo detto rispetto a questi nodi problematici porta immediatamente alla questione del profilo del formatore professionale, all'individuazione, attraverso il bilancio, l'analisi, la valutazione e la validazione, delle competenze di coloro che, nel sistema sia pubblico che privato, hanno operato in questi anni e devono essere messi nelle condizione di integrare i loro saperi, anche per una scelta contrattuale, [...] quella della formazione continua in servizio [...], di cui si può ottenere un riscontro, solo se c'è un forte investimento contrattuale, in un quadro condiviso. Nei contratti che abbiamo sottoscritto, abbiamo scritto alcuni punti che riguardano la formazione continua del personale. In realtà sono parti che rimangono quasi sempre disattese, vuoi per il problema sostanziale del calo di risorse economiche, che deriva dal restringimento del perimetro pubblico dei finanziamenti, vuoi anche per una difficile disposizione, al di là di alcuni esempi virtuosi. So, ad esempio che il CNOS, ha sempre investito sulla formazione e sulla ricerca, questo mi è assolutamente chiaro e noto, mentre, in altri Enti e nella gran parte delle esperienze che conosciamo, non avviene esattamente lo stesso percorso virtuoso. Credo che quello del profilo del formatore sia una cosa assolutamente essenziale [...] che debba intrecciarsi anche con i saperi degli insegnanti, non solo quelli che operano in questo specifico settore (Giovanni Lo Cicero).

La questione richiamata sopra della valorizzazione della cultura del lavoro non si gioca solo nell'affermare in linea di principio il valore dell'IeFP. Si gioca anche nella possibilità di riconoscere e valorizzare la cultura del lavoro dei tanti docenti che operano nella formazione professionale:

vengo dal Veneto, dove [...] abbiamo fatto un ragionamento su queste questioni, ma anche sul profilo professionale, sui titoli di studio, sull'operatività del soggetto [...]. Lo so benissimo, pur venendo dalla scuola, ma conoscendo anche tanti formatori [...], quanto valore c'è nella formazione professionale; ma è appunto per ciò che vorrei che questo emergesse. Molti pensano al formatore come all'infermiera del pronto soccorso, cioè come all'ultima istanza; arrivi lì quando non sai cosa fare; intanto fai qualcosa. Non può essere così, perché, se la formazione è intesa così, cadono tutti quei presupposti che abbiamo cercato di elencare e cadono anche quelli contrattuali; dobbiamo costruire un soggetto forte, da questo punto di vista, che ha le sue specificità; è quello che vogliamo e [...], secondo me, siamo nella situazione giusta per fare un passaggio di questo tipo, per le congiunture che non sempre sono positive, ma che in qualche maniera ci danno la possibilità (di agire) anche culturalmente [...]. Un'operazione del genere deve partire dal formatore [...]; questo si può fare, solo se hai persone che stanno dentro, in continuità; non possono essere partite IVA. Devi costruire un sistema che parta dalla professionalità di chi ci sta dentro; l'investimento dev'essere fatto in primis sui lavoratori e con continuità. Lì c'è anche la questione della formazione continua, lì c'è anche la questione del sistema (Luigi Rossi);

alcune Regioni hanno investito nell'indebitamento, portando poi il sistema al collasso, come in Sicilia [...]; altre Regioni hanno investito in una logica diversa, hanno evitato il *turnover* degli strutturati, ricorrendo quasi esclusivamente a lavoratori non strutturati, precari, prima con collaborazioni a progetto, poi, prima ancora che non fossero più possibili perché la normativa le impediva, [...] chiedendo loro di aprirsi una partita IVA; erano delle finte partite IVA. Questa ovviamente per noi non può essere una risposta positiva a quelle istanze di qualità del servizio, di continuità e di innalzamento della qualità complessiva dell'output formativo che immaginiamo. Ovviamente abbiamo tentato, dov'era possibile, di contrastarle, o di governare processi di stabilizzazione che portassero a ripristinare le coordinate più naturali di un lavoro dipendente, che deve avere delle caratteristiche precise, se vuole in qualche modo concorrere a un percorso di istruzione formalizzato, ancorché parallelo a quello scolastico e magari considerato di seconda scelta [...] Dove le Regioni si indebitavano con l'indebitamento pubblico, per continuare a garantire una maggiore diffusione della formazione, in realtà questo non avveniva in maniera corretta e premiante per gli stessi operatori della formazione, perché, proprio in quelle Regioni, in virtù dei grandi numeri, legati ai fenomeni distorsivi di natura clientelare, il contratto si applicava a metà. Si applicava esclusivamente per le parti di riferimento normativo; le parti di riferimento economico è difficile farle applicare con coerenza, perché c'è sempre la questione dell'ente che vive di finanze derivate, quindi si arriva al paradosso di dire "Siccome non ho ricevuto il finanziamento, non posso pagarti, non ti pago lo stipendio. Tu vieni a lavorare lo stesso, perché comunque dobbiamo continuare". In Sicilia, purtroppo, continuiamo a vederlo, perché, nonostante il forte impegno [...] (di alcuni enti) verso il risanamento delle condizioni ordinarie di rapporto [...], la difficoltà è ancora profonda e ancora alcuni enti hanno circa venti mesi di stipendi non erogati [...]. In Veneto o in Piemonte i problemi sono più legati alla costanza o alla coerenza dei flussi di finanziamento, ma poi il finanziamento comunque riesce ad arrivare. [...]. In altre Regioni, come la Sicilia, [...] esistono anche ritardi strutturali della macchina amministrativa, legati alla cattiva capacità programmatica e alla cattiva capacità organizzativa delle stesse pubbliche amministrazioni, che incide in maniera profondissima sul diritto delle persone e mina anche la stessa capacità di offrire un servizio di qualità. È difficile chiedere di offrire un servizio di qualità a una persona che, in cinque anni, ha preso venti mesi di stipendio in meno e che deve indebitarsi per comprarsi la benzina per raggiungere il luogo di lavoro [...]. In alcune situazioni critiche, come quelle siciliane, (ci sono) soggetti che hanno intravisto nella IeFP che si va strutturando, essendo diventata ordinamentale, una fetta di mercato utile a mantenere la propria offerta formativa e che quindi stanno riconvertendo la loro offerta formativa, che prima era orientata ad altri segmenti della formazione, verso l'IeFP, immettendo in quel servizio personale non qualificato, non perché non ha le qualifiche, le abilitazioni o i titoli per poter fare il formatore, ma perché non ha l'esperienza, perché finora aveva operato con adulti, con giovani adulti disoccupati, e quindi si trova a doversi confrontare con classi di IeFP, in zone critiche, in paesi marginali o in aree marginali delle città metropolitane, e si trova assolutamente impreparato a gestire tali condizioni; chi invece le ha vissute con un'esperienza ultradecennale sa bene che ci vogliono grandi capacità proattive e anche grande preparazione [...]. In una situazione di calo di risorse, si è portati anche a tagliare quelle figure che riteniamo assolutamente indispensabili, che sono quelle che curano gli aspetti relazionali della formazione (Giovanni Lo Cicero).

Il riconoscimento delle competenze maturate, nel quadro di un sistema di qualifiche professionali, le garanzie contrattuali riferite a un profilo professionale forte, un

consistente investimento nella Formazione Professionale specifica, sia iniziale che continua, dei docenti e delle docenti dell'IeFP, la certezza dei finanziamenti regionali sono alcune delle più importanti condizioni per dare qualità al sistema.

■ Conclusione

Dopo aver ricostruito il più fedelmente possibile la posizione della FLC-CGIL sulle questioni relative o connesse all'IeFP nel nostro Paese, organizzando i materiali raccolti durante l'intervista attorno ai principali macro-temi emersi nell'analisi, segnaliamo alcuni punti che, a nostro avviso, potrebbero aiutare a portare avanti una riflessione condivisa tra realtà che spesso, in passato, hanno faticato a dialogare tra loro, come appunto la CGIL e gli enti di formazione che operano nei vari sistemi regionali e si riconoscono in Confap.

Dal dialogo sono emerse innanzitutto delle premesse largamente condivise. Una prima premessa è che tutti i soggetti sono invitati a fare una riflessione critica – e autocritica – sulla frammentazione dei sistemi regionali a cui abbiamo assistito in questi ultimi quindici anni e anche sui vari fenomeni di collusione e corruzione che hanno interessato il finanziamento dei percorsi formativi in diversi contesti. Una seconda premessa è che gli obiettivi strategici (la centratura sulle esigenze dei soggetti in apprendimento e la qualità complessiva dell'offerta formativa) sono in larga parte condivisi e che comune è l'idea di fondo che i percorsi di istruzione e di formazione non vadano pensati in modo funzionale al mondo produttivo, ma centrati prioritariamente sulle esigenze formative dei soggetti. Una terza premessa è che questa stagione, che sollecita tutti – istituzioni scolastiche e enti di formazione – a cambiare, mette a confronto con un nodo culturale di fondo che spesso ha visto, soprattutto a livello di secondo ciclo, le esigenze della formazione culturale contrapporsi a quelle della Formazione Professionale¹⁰.

Premesso tutto ciò, ci sembra che le posizioni espresse dai rappresentanti della CGIL siano basate su alcuni assunti che ci permettiamo di formulare:

1. la qualità dell'IeFP passa solo dalla sua integrazione con l'Istruzione;
2. la qualità dell'IeFP è garantita solo dal "pubblico";
3. veramente "pubblico" è solo lo Stato.

Anche dal punto di vista lessicale, nelle parole dei nostri amici sindacalisti, "sussidiario" apparirebbe il sistema dell'IeFP regionale, mentre l'ordinamento at-

¹⁰ Su alcuni nodi di carattere culturale che riguardano il rapporto tra scuola e lavoro e su una visione unitaria del secondo ciclo del sistema di istruzione e formazione, che però rispetta l'esigenza di una relativa autonomia del sottosistema dell'IeFP, ancora in capo alle Regioni, cfr. Tacconi, 2015.

tualmente ancora in vigore definisce “sussidiari” i percorsi di IeFP in capo agli Istituti professionali di Stato¹¹. La posizione dominante, nel ragionamento dei nostri interlocutori, è assegnata alla scuola statale, al di là di ogni evidenza sulla difficoltà dell’istruzione di “tenere dentro” il sistema i giovani meno propensi a un apprendimento tutto centrato sui saperi culturali e all’evidenza documentata secondo la quale gli enti di formazione riuscirebbero a configurare itinerari formativi sufficientemente flessibili e personalizzati da consentire a molti di questi di soggetti di raggiungere mete significative in termini di apprendimento culturale e professionale (ISFOL, 2016). Per quanto riguarda il sistema di IeFP (che, nonostante i percorsi in regime di sussidiarietà integrativa e complementare, è attualmente un sistema “pubblico”, finanziato dalle Regioni, ma non statale), gli intervistati denunciano un eccesso di frammentazione territoriale, mentre, rispetto all’alternanza scuola-lavoro a livello di istruzione secondaria di II grado, l’argomentazione che mettono in campo è quella contraria che denuncia un eccesso di dirigismo centralista che contrasta con l’autonomia.

Ai nostri interlocutori della CGIL ci permettiamo di fare le seguenti domande:

- è possibile che, dietro all’insistenza sul, chiamiamolo così, “primato della scuola”, si nasconda un pregiudizio antico sul lavoro (e sui percorsi formativi che intendono valorizzarne il potenziale anche in ordine all’educazione alla cittadinanza critica e responsabile) a cui si fatica ad attribuire una valenza culturale e formativa?
- In che misura si è disposti a riconoscere valenza “pubblica” anche a realtà come i CFP che concorrono a realizzare servizi formativi che in buona parte hanno saputo documentare esiti formativi rilevanti?
- Non c’è il rischio di identificare il più che necessario “controllo” da parte del “pubblico” – per la verità, più dello Stato che delle Regioni – con un compito di gestione diretta di tutti i servizi educativi e formativi che, di fatto, finora non ha fatto altro che alimentare le inerzie del sistema, rendendolo sostanzialmente irreformabile?
- Non è che il paradigma dell’autonomia potrebbe indicare una strada percorribile sia per l’istruzione che per l’IeFP, anche se questa rimanesse a livello regionale?

Dal dialogo con i rappresentanti di FLC-CGIL nascono però delle domande anche per gli enti di formazione accreditati dalle Regioni:

¹¹ In realtà, se si vuole, “sussidiario”, perché decentrato, è il sistema di IeFP dal punto di vista dell’istituzione statale, che è chiamata a disegnare il secondo ciclo nel suo complesso. Dal punto di vista però delle Regioni, che ancora posseggono competenze esclusive in materia di IeFP, sono “sussidiari” i percorsi gestiti non direttamente dalle Regioni o Province autonome, attraverso gli enti accreditati, ma i percorsi di IeFP erogati in forma integrativa o complementare dagli Istituti professionali di Stato.

- in che misura si è davvero disposti ad assumere una forte responsabilità sociale e a collaborare in rete con le istituzioni scolastiche per realizzare un'offerta formativa centrata davvero sui soggetti in formazione e non sugli enti che gestiscono i servizi? In che misura, in particolare, si accetta la sfida di complessità che l'interazione col sistema dell'istruzione comporta? Quante energie vengono spese per lavorare in rete e progettare percorsi congiunti, magari sulle filiere del terziario?
- In che misura si è disposti a gestire in modo trasparente i fondi e ad evitare ogni forma di collusione?
- In che misura si rispettano le contrattazioni nazionali per quanto riguarda il profilo dei formatori?
- Che tipo di investimento si sta facendo nella ricerca e nella formazione, iniziale e continua, dei formatori?
- Quanto il rapporto che si intrattiene con le realtà aziendali è tale da agire sulle culture aziendali stesse? Ci si limita a mandare gli allievi nei luoghi di produzione o si stimolano le aziende ad assumere un'ottica formativa?

Certo, per quanto riguarda l'IeFP, agende come quelle indicate dovrebbero coinvolgere nella riflessione anche altri soggetti: le istituzioni scolastiche, soprattutto quelle che in questi anni hanno attivato percorsi di IeFP; le imprese, che non sempre sono propense a investire in termini di formazione (pensiamo alla difficile individuazione e formazione delle figure dei tutor aziendali), le Regioni che, in molti casi, anche là dove il sistema di IeFP si è andato configurando, sembrano aver sostanzialmente dismesso una competenza che la Costituzione assegnava loro in via esclusiva, rinunciando di fatto a svolgere un ruolo politico forte nella regia e nel governo del sistema.

Ma è un dato positivo che si sia creata questa occasione di scambio tra rappresentanti della CGIL e inviati, diciamo così, legati al mondo degli enti di formazione e qui, in particolare, alla Federazione CNOS-FAP. È proprio del dialogo autentico trasformare ogni incontro in occasione di reciproca messa in questione. L'intervista ha rappresentato per noi uno spazio molto ricco di autentico dialogo¹² e di confronto, oltre che di condivisione di una stessa passione e tensione civica e culturale. Ci auguriamo che questo dialogo possa continuare, magari anche attraverso le pagine della nostra rivista.

Bibliografia

- GOTTI E. - PIANO R., Il sistema duale nell'ambito dell'Istruzione e Formazione Professionale. L'avvio di una sperimentazione nazionale. *Rassegna CNOS*, 32(1), 2016, pp. 107-23.
- ISFOL, *Istruzione e formazione professionale a.f. 2014-15: XIV Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere*. Roma: ISFOL. In <http://bw5.cilea.it/bw5ne2/opac.aspx?WEB=ISFL&IDS=20733> (ver. 30.05.2016).
- ROSSI L. & CARAMIA G. (Eds.), *Istruzione e lavoro. Una freccia senza bersaglio. Analisi, Schede di lettura, Commenti*, Roma, Edizioni Conoscenza, 2016.
- TACCONI G., *Tra scuola e lavoro. Una prospettiva didattica sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione*, Roma, LAS, 2016.