Articolo 33

Anno X n. 3-4 Marzo-Aprile 2018

Edizioni Conoscenza

Speciale Alternanza scuola-lavoro

Anno X n.3-4 Marzo-Aprile 2018 - Poste Italiane s.p.a. - Spedizione in Abbonamento postale - D.L. 353/2003 (conv.in L. 27/02/2004 n° 46) art. 1, comma 1, DCB (Roma)

Articolo 33

L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento

www.edizioniconoscenza.it

Mensile per chi lavora nella scuola, nell'università, nella ricerca, nella formazione

Sommario

Introduzione

1/Alternanza scuola-lavoro Uscire dal tunnel della legge 107
Gigi Caramia

Dalla teoria alla pratica

6/Dal paradigma funzionalista al paradigma critico
Massimo Baldacci

11/Ora et labora
Paolo Cardoni

18/La didattica nell'alternanza
Sergio Sorella

20/Il trionfo delle competenze sui contenuti
Giovanni Carosotti, Rossella Latempa

27/L'equivoco delle competenze
Maurizio Lichtner

Questioni organizzative e di impostazione

32/La scuola, laboratorio di realtà
Giorgio Crescenza

35/Gli studenti. Un'alternanza per scegliere il futuro
a cura dell'Uds

40/Condizioni per un'opportunità
Antonio Giacobbi

Esperienze

46/Il ristorante didattico "I Carbonari"
Cristina Tonelli

48/La sfida del *Limes*
Sauro Garzi

54/Gli alternanti
Renata Puleo

55/Realtà e potenzialità dell'alternanza Scuola-Lavoro
Rachele Scarpa

In questo numero

Organizzare l'alternanza scuola-lavoro è da un paio d'anni la croce e la delizia delle scuole. Dei dirigenti, dei docenti e degli studenti. Un po' più croce e un po' meno delizia da quando, a cominciare da quest'anno scolastico (2017-18), è diventata obbligatoria per tutti gli studenti delle superiori che frequentano le terze, le quarte e le quinte classi: 400 ore per i tecnici e professionali, 200 ore per i licei. Gli studenti interessati sono circa un milione e mezzo. Dal prossimo anno l'alternanza diventerà materia di esame di Stato.

Sulla scelta di rendere obbligatoria l'alternanza scuola-lavoro si è aperta una discussione non ancora conclusa. Questo problema, quindi, presenta almeno due aspetti problematici, il primo di natura, per così dire teorica; il secondo di carattere pratico e organizzativo. In mezzo a questi due aspetti, vi sono poi ulteriori implicazioni che, in parte, affrontiamo nelle pagine seguenti.

Il dibattito è quanto mai aperto, registra posizioni spesso opposte, richiama il ruolo e la missione della scuola, le finalità dell'educazione e dell'istruzione, il rapporto tra sistema educativo e resto del mondo...

Scopo di questo numero monografico di "Articolo 33" è entrare in questo dibattito. Non certo per esaurirlo, semmai per ampliarlo, sollecitando ulteriori contributi. Lo sforzo è offrire alcune chiavi di lettura, sollevare qualche problema, registrare alcune testimonianze.

Come vedranno i nostri lettori il materiale che qui pubblichiamo è composito e, lo ribadiamo, non esaurisce la discussione.

Abbiamo voluto offrire un approccio pedagogico, indicazioni pratiche, esperienze. Ma ci è sembrato interessante anche riflettere su come le strategie internazionali per la certificazione delle competenze e le raccomandazioni su una didattica per competenze abbiano imposto un'impronta funzionalista e utilitarista al sistema di istruzione e ai saperi, declinandoli verso esigenze di mercato.

Da qui nasce anche la critica politica all'alternanza scuola-lavoro, per come è stata concepita dalla legge 107/15.

Lungi dal prefigurare una scuola chiusa in se stessa e autoreferenziale, anzi auspicando un rapporto proficuo tra scuola e territorio, tra scuola e lavoro, tra scuola e realtà sociale, il contributo che la rivista intende dare è di sollecitare proposte ed esperienze virtuose affinché i nostri giovani studenti siano più preparati alle loro future responsabilità di cittadini e lavoratori competenti e consapevoli.

Articolo 33 mensile promosso dalla FLC Cgil anno X n. 3-4/2018. Autorizzazione del Tribunale di Roma n. 488 del 7/12/2004 - Valore Scuola coop. a r.l. - via Leopoldo Serra, 31/37 - 00153 Roma - Tel. 06.5813173 - Fax 06.5813118 - *www.edizioniconoscenza.it - redazione@edizioniconoscenza.it* - Abbonamento annuale: euro 60,00 - Per gli iscritti FLC Cgil euro 40,00 - prezzo unitario per una copia euro 12,00 - Versamento su c/cp n. 63611008 - intestato a *Valore Scuola coop. a r.l. oppure bonifico bancario.* ***Direttore responsabile:*** Ermanno Detti
Direzione: Renato Comanducci, Gennaro Lopez, Anna Maria Villari ***Comitato scientifico:*** Alessandro Arienzo, Emanuele Barbieri, Mariagrazia Contini, Francesco Cormino, Massimiliano Fiorucci, Giuliano Franceschini, Caterina Gammaldi, Dario Missaglia, Giovanni Moretti, Alessandro Pazzaglia, Mario Ricciardi, Paolo Rossi, Francesca Serafini, Francesco Susi, Guido Zaccagnini, Giovanna Zunino - ***In redazione***: David Baldini, Paolo Cardoni, Loredana Fasciolo, Marco Fioramanti, Fabio Matarazzo. ***Layout, impaginazione, copertina:*** Marco Fioramanti. ***Stampa***: Tipolitografia CSR - Roma
Hanno collaborato a questo numero: Massimo Baldacci, Gigi Caramia, Paolo Cardoni, Giovanni Carosotti, Giorgio Crescenza, Sauro Garzi, Antonio Giacobbi, Rossella Latempa, Maurizio Lichtner, Renata Puleo, Rachele Scarpa, Sergio Sorella, Cristina Tonelli

DAL PARADIGMA FUNZIONALISTA AL PARADIGMA CRITICO

MASSIMO BALDACCI

L'accettazione acritica dell'alternanza scuola-lavoro prevista dalla Legge 107 comporta la formazione di lavoratori adattabili e remissivi, privi di formazione completa, di passione, di inventiva creativa. Lo scopo della scuola deve restare quello dell'emancipazione della persona, capace di avere il coraggio di pensare con la propria testa. Proposte per un'alternanza con valenze pedagogiche e formative, che richiedono progettualità e investimenti seri.

La questione dell'alternanza scuola-lavoro è diventata un'urgenza pedagogica in seguito all'obbligo di effettuare un congruo numero di ore di alternanza nel triennio della scuola secondaria superiore (400 negli istituti tecnici, 200 nei licei), stabilito dalla Legge 107/2015, la cosiddetta *Buona scuola*.

In questo modo, infatti, il sistema scolastico secondario è stato improvvisamente chiamato a far fronte a una massiccia moltiplicazione dell'attività d'alternanza (prima della 107/15, fruivano di questo tipo d'esperienza circa l'11% degli studenti, per pacchetti orari inferiori), senza aver ricevuto risorse aggiuntive adeguate, economiche e di personale. Si sono così prodotti una serie di disservizi e di episodi negativi che hanno allarmato l'opinione pubblica, portando alcune forze politiche (Sinistra italiana) a chiedere la moratoria circa l'alternanza.

Per compiere una valutazione pedagogica seria della problematica dell'alternanza, occorre articolare i livelli d'analisi, tenendo distinti ma, non se-

parati, il piano teorico e quello storico-sociale. Sul piano teorico, l'alternanza va esaminata in linea di principio, secondo le sue potenzialità pedagogiche intrinseche. Sul piano storico-sociale, invece, essa va indagata nelle sue strutture di fatto e nelle condizioni concrete in cui deve svolgersi. Senza un orizzonte teorico, infatti, questa analisi (e la stessa pratica dell'alternanza) rimane cieca, o quanto meno miope, ed è destinata a procedere a tentoni. Ma senza una contestualizzazione storico-sociale tale analisi resta meramente astratta, e quindi priva della capacità di guidare efficacemente la pratica.

Un cenno alla teoria dell'alternanza

Su un piano teorico, occorre accennare a due questioni fondamentali: il significato umano del lavoro e il rapporto tra scuola e lavoro.

Il significato umano del lavoro è problematico: da una parte, esso può essere un fattore di realizzazione dell'uomo, un'esperienza di crescita umana; dall'altro, può diventare una condanna e un impoverimento della sua spiritualità. Se Hegel aveva illuminato soltanto la faccia positiva del lavoro, la sua virtù antropogenica, Marx ha provveduto a rivelare anche quella negativa, la possibilità che esso assuma forme degradanti che immiseriscono l'umanità dell'uomo.

Questo carattere problematico del lavoro suggerisce di evitare una frettolosa idealizzazione delle sue virtù educative. Le sue conseguenze formative vanno giudicate attraverso l'analisi della concreta esperienza lavorativa.

Il rapporto del lavoro con la principale agenzia educativa, la scuola, è altrettanto problematico. La separazione tra scuola e lavoro attraversa tutta la storia dell'educazione. Senza seguire il decorso del loro rapporto, diciamo che il superamento di tale separazione avviene dapprima in forme parziali, con la creazione di scuole professionali destinate alle classi sociali subalterne (l'esperienza dei padri somaschi, per esempio). Tale superamento, poi, viene posto in modo organico col marxismo e in forma diversa nel pragmatismo deweyano.

Marx si pronuncia per l'unione di istruzione e lavoro produttivo nella formazione dei ragazzi, articolando la prima nelle forme dell'educazione spirituale, dell'educazione fisica e dell'istruzione politecnica. La sua prospettiva è quella della formazione dell'uomo omnilaterale, contro l'unilateralità generata da una preparazione solo teorica o solo pratica. In questa direzione è di grande pregnanza pedagogica la posizione di Gramsci.

Da una parte, la scuola deve assicurare la formazione del produttore adeguato alle necessità dello sviluppo delle forze produttive, dall'altra, essa deve però superare in direzione democratica la storica separazione tra gruppi dirigenti e subalterni: tutti devono essere formati come potenziali dirigenti. A questo scopo, una scuola unitaria fino ai 15-16 anni deve fondarsi sull'unità tra due assi formativi: quello tecnico-scientifico (necessario per la formazione del produttore) e quello storico-umanistico (cruciale per la formazione del dirigente).

La prospettiva gramsciana è, perciò, quella della formazione dell'uomo completo, produttore e cittadino al tempo stesso. Marx, però, unisce direttamente istruzione e lavoro produttivo (il ragazzo divide la sua giornata tra la scuola e alcune ore in fabbrica), vedendo in tale unione un potente fattore di trasformazione della realtà sociale. Nel pensatore di Treviri troviamo perciò una concezione che anticipa e legittima l'idea dell'alternanza scuola-lavoro (sebbene nel suo pensiero le due esperienze non si alternano ma sono collaterali).Queste posizioni fanno da quadro di riferimento per la teorizzazione dell'alternanza scuola-lavoro, la quale ha trovato espressione paradigmatica nel pensiero di Bertrand Schwartz, che occorrerebbe rimettere in circolazione.

L'esigenza di superare il distacco tra scuola e lavoro, tra sapere e saper fare, trova espressione nell'ipotesi di una riconfigurazione del sistema scolastico secondario in due indirizzi: uno a "dominante professionale" (due terzi dell'anno in azienda, un terzo a scuola), l'altro a "dominante scolare" (due terzi dell'anno a scuola, un terzo in azienda), prevedendo in entrambi una preparazione culturale generale curvata in senso realista, anziché formale e retorico. Rispetto a tale ipotesi, indubbiamente forte, Schwartz non nasconde però l'esistenza di problemi da affrontare e di condizioni concrete da realizzare. In altre parole, egli non si limita a una celebrazione delle virtù potenziali dell'alternanza, ma si pone la questione della contestualizzazione storico-sociale della propria ipotesi formativa.

Il contesto storico-sociale dell'alternanza

Senza l'elaborazione teorica la pratica dell'alternanza appare miope, ma se privata dell'analisi del contesto storico-sociale, tale elaborazione rimane astratta. Le virtù educative dell'alternanza sono meramente potenziali e affinché si traducano in esperienza autenticamente educativa sono necessarie certe condizioni concrete. Altrimenti tali potenzialità resteranno virtuali e l'esperienza effettiva sarà svuotata di significato.

Dalla *Moratti* (Legge 53/2003) alla *Buona scuola* di Renzi (Legge 107/2015) il limite è stato proprio quello dell'astrattezza. In particolare, le elaborazioni al confronto di quest'ultima normativa e la sua stessa lettera si sono fermate a una legittimazione di principio dell'alternanza, facendo per lo più astrazione della realtà storico-sociale e dei problemi da affrontare. Per capire meglio questi limiti, occorre dare un cenno all'attuale realtà storico-sociale.

Detto in estrema sintesi, l'attuale fase storica è caratterizzata dalla rivoluzione neoliberista e da un'economia

globale basata sulla conoscenza. Entro tale economia, il *capitale umano* diviene il fattore principale di produttività e di competitività dei sistemi socio-economici. Il compito della scuola viene perciò visto secondo un *paradigma funzionalista* che fa di questa istituzione formativa uno strumento dello sviluppo economico. Alla scuola spetta, cioè, di preparare il capitale umano necessario al sistema produttivo. Tale capitale, però, non è composto solo da conoscenze, ma anche da competenze (che uniscono il sapere al saper fare). Pertanto il curricolo scolastico deve volgere nella direzione delle competenze e a questo scopo i laboratori, sebbene necessari, non sono sufficienti, perché le competenze possono rimanere "incapsulate" nel contesto scolastico, e quindi risultare scarsamente trasferibili nelle concrete situazioni di lavoro. Con la conseguenza che il neoassunto deve apprendere *on job* un'effettiva capacità di prestazione professionale, con i relativi costi e rallentamenti dell'efficienza produttiva. Il dispositivo dello *stage* in azienda, in alternanza all'istruzione scolastica, assume quindi una funzione strategica non solo come ulteriore occasione di formazione delle competenze, ma soprattutto come misura capace d'infrangere il loro incapsulamento scolastico, garantendone una migliore trasferibilità nel lavoro.

Tutto questo non è di per sé errato, anzi, si deve ammettere che la formazione di produttori equipaggiati di solide conoscenze e competenze è una necessità oggettiva dell'attuale fase di sviluppo delle forze produttive (ma senza fare un mito di tale sviluppo), e quindi è plausibile che la scuola agisca anche in questo senso. La stessa prospettiva del capitale umano, implicando un rilevante investimento nel sistema scolastico, può svolgere un ruolo positivo. Tuttavia, questa impostazione rimane unilaterale poiché trascura l'altro lato della formazione di un uomo completo: *l'educazione del cittadino capace di pensiero critico*.

Inoltre, le attese circa l'effetto formativo dell'alternanza appaiono sovradimensionate. Difficilmente questa pratica potrà da sola superare lo iato tra la formazione scolastica e le necessità delle aziende. Tali necessità hanno infatti un carattere immediato o a breve termine, per rispondere al quale occorrerebbe una corrispondenza diretta tra curricoli scolastici e profili professionali. Ma ciò, oltre a comportare una proliferazione caotica degli indirizzi scolastici, sarebbe in contraddizione con le esigenze di medio-lungo termine dello stesso sistema economico. Infatti, in un'economia basata sulla conoscenza si registrano alti tassi di obsolescenza delle tecnologie produttive che portano a un invecchiamento rapido delle conoscenze e delle competenze specifiche. Il produttore adeguato a un'economia della conoscenza, altamente dinamica, è equipaggiato piuttosto di metacompetenze ed è caratterizzato dalla capacità di disapprendere e riapprendere costantemente, dotato dunque di un'ampia flessibilità mentale invece che di competenze specifiche. Questo implica una conversione della scuola in direzione metacognitiva mirata all'imparare ad apprendere, piuttosto che a una rispondenza diretta e immediata alle competenze specifiche necessarie alle aziende in una certa fase di sviluppo delle tecnologie produttive.

In questo modo, un certo iato tra istruzione scolastica e necessità attuali e specifiche delle aziende è destinato a permanere, pertanto sarebbe un errore pensare di colmarlo con la sola alternanza. Il tentativo di formare produttori "chiavi in mano" per l'azienda rischia di essere miope e di svolgere un mero supplentato rispetto alla bassa propensione delle imprese italiane (per lo più di piccole e medie dimensioni) a investire nella formazione del personale. Il problema va affrontato creando delle cerniere di raccordo tra l'istruzione scolastica e l'azienda, secondo la direzione che ha iniziato a prendere forma con gli IFTS e i *master* universitari (ciò non elimina, però, la questione dell'investimento delle aziende in formazione, che sarà una necessità sempre maggiore).

Altro aspetto della sopravvalutazione delle virtù dell'alternanza è quello di indicare questa pratica come il rimedio basilare contro la disoccupazione giovanile. Non rientra nelle competenze del sottoscritto trattare questo aspetto, ma appare evidente che il problema è più complesso e chiama in causa una politica organica per l'occupazione giovanile che non può essere surrogata dall'alternanza, sebbene – in linea di principio – l'inserimento di questa pratica nel curricolo possa dare un contributo alla capacità produttiva dei giovani. Occorre poi discutere la questioni delle condizioni necessarie all'alternanza entro un quadro socioculturale segnato dall'egemonia del neoliberismo, che determina una certa temperie culturale, generando anche una pedagogia implicita. Non tenere conto di questo aspetto fa scadere il discorso sull'alternanza a mera retorica.

La posizione fondamentale del neoliberismo è che l'efficienza del sistema socioeconomico è garantito dai meccanismi del mercato e quindi dalla concorrenza. Questa posizione viene generalizzata all'intera vita sociale e costituisce il principio formativo implicito a cui s'ispirano le politiche neoliberiste. L'interiorizzazione dello spirito competitivo diviene, cioè, l'obiettivo per la formazione di un nuovo tipo umano (Dardot, Laval). La formazione dei giovani, in altre parole, viene vista secondo un'ottica neodarwinista: nella competizione prevarranno i più capaci, chi ha carte da giocare ce la farà, gli altri si dovranno rassegnare a ruoli subalterni e quanto prima lo capiscono meglio è, perché occorre scoraggiare per tempo attese eccessive. Questa situazione, inoltre, è inasprita dalla *precarizzazione* del lavoro – qui da noi favorita e legittimata dal *jobs act* – che postula la flessibilità dell'impiego dei lavoratori (Gallino) e quindi la loro adattabilità alle

necessità della produzione e alle dinamiche del mercato del lavoro.

In estrema sintesi, il quadro socioculturale entro cui viene a collocarsi l'alternanza è perciò il seguente: la formazione scolastica è concepita secondo un paradigma funzionalista che la rende subalterna all'economia e all'azienda; la realtà del lavoro è la diffusa precarietà, completata dalla pretesa di massima adattabilità del lavoratore; il dispositivo formativo sociale è rappresentato dalla competizione, accompagnata dalla retorica meritocratica.

Choosy e fotocopie

Questo quadro produce una certa temperie culturale che modella implicitamente la rispecificazione operativa della formula pedagogica dell'alternanza (cfr. Luhmann- Schörr). Tale formula prevede – in linea di principio – che l'alternanza si configuri come una esperienza educativa al servizio della crescita dell'individuo. Di fatto, però, l'attuazione di tale formula è mediata dal sistema di convinzioni indotte dal quadro socio-culturale descritto. Pertanto, Fornero *docet*, l'impresa pretende che i giovani non siano *choosy* (esigenti e pignoli) o schizzinosi, ma pienamente disponibili ad adattarsi alle necessità aziendali, e pronti a mostrare quello che sanno fare, impegnandosi con dedizione a soddisfare le sue richieste, quali che siano.

Perciò, se c'è bisogno di fotocopie ci si aspetta che il giovane le esegua con prontezza e impegno, e anche in questo potrà mostrare di essere più sveglio e diligente di altri. Rispetto a questa tendenza, di cui si è avuta recente testimonianza sulla stampa, non basta denunciare lo scostamento dalla finalità scolastica dell'alternanza, occorre anche chiedersi quali siano le conseguenze effettive. In altre parole: cosa impara il giovane da un'alternanza di fatto così configurata? Diversamente dalla teoria canonica, tali conseguenze non riguardano tanto il raccordo teoria-pratica e la trasferibilità delle competenze (che spesso non sono seriamente mobilitate), quanto gli atteggiamenti, i modi di essere. Il giovane impara che deve adattarsi alle necessità aziendali; impara che deve essere disponibile, pronto a eseguire gli ordini e diligente; impara che il suo destino (oggi in termini di valutazione ai fini scolastici, domani come conservazione di un posto precario) dipende dalla sua sottomissione; e impara che si deve rassegnare a questo stato di cose, rispetto al quale è impotente. Tali effetti sono coerenti con il dispositivo formativo neoliberista e con le esigenze di un'impresa che basa le proprie fortune sulla precarietà del lavoro.

Si potrebbe obiettare che il sistema di convinzioni a cui abbiamo fatto riferimento non coinvolge tutte le aziende, perché vi sono imprese caratterizzate da un profilo etico e sociale pienamente consapevoli delle valenze formative dell'alternanza e sono quindi propense a impegnarsi in questa pratica nel migliore dei modi. Certamente, con aziende di questo tipo è possibile coprogettare e attuare esperienze d'alternanza autenticamente educative.

Tuttavia, l'introduzione dell'obbligo dell'alternanza, sancito dalla 107/15, riduce in modo drastico la possibilità di operare una selezione avveduta delle aziende partner. La massa di esperienze da attivare è così elevata e le risorse organizzative così scarse, che una selezione attenta e un controllo puntuale divengono di fatto impossibili. In questo modo si è fatalmente prodotto lo stato di cose prima descritto.

Alcune modeste ipotesi conclusive

Per concludere, senza voler indicare ricette, formuliamo alcune modeste ipotesi per rimettere l'alternanza su binari pedagogici corretti.

Il deterioramento della qualità dell'alternanza dipende anche dall'averla resa obbligatoria, prescindendo dai presupposti materiali e culturali di questa misura. Pertanto, la prima ipotesi è quella di accogliere la proposta di una moratoria circa l'obbligo dell'alternanza. In sua sostituzione potrebbe essere attivata una sperimentazione mirata a elevare gradualmente la quota di scuole e studenti coinvolti in questa pratica attraverso incentivi e risorse (ma ridefinendo i pacchetti orari). In questo modo si potrebbe ripartire dalle scuole e dalle imprese seriamente convinte della validità dell'alternanza, stanziando risorse aggiuntive che permettano una reale coprogettazione delle esperienze e un serio monitoraggio del loro svolgimento.

Su questa base, potrebbe essere messo a punto un albo delle aziende di provata affidabilità, mirando a un suo oculato ampliamento. Parallelamente potrebbe essere curata la presentazione delle esperienze compiute in condizioni di adeguato controllo pedagogico-scientifico, con lo scopo di diffondere – sia verso il mondo scolastico, sia verso quello dell'impresa – una cultura del rapporto tra istruzione e lavoro. L'alternanza, infatti, richiede un mutamento culturale (di mentalità) in entrambi questi mondi, ma tale mutamento è un processo e richiede perciò tempi adeguati. Non si può produrre per decreto. L'obiettivo potrebbe diventare quello di una quasi-generalizzazione (il 90%) dell'alternanza, senza imporla dove non vi sono le condizioni, da conseguire in alcuni anni (cinque-sette anni, per esempio).

La seconda ipotesi riguarda l'impianto metodologico necessario per rendere feconda l'alternanza. A questo proposito occorrono almeno due misure che attingiamo da Schwartz. Innanzitutto, l'esperienza dell'alternanza dovrebbe essere preparata da uno-due anni durante i quali vengono avviate forme di apertura della scuola alla realtà produttiva del territorio, senza attivazione di

stage veri e propri. Tale apertura dovrebbe realizzarsi sia in entrata (intervento di esperti del mondo del lavoro nella scuola), sia in uscita (esperienze in contesti produttivi sotto la guida congiunta di insegnanti ed esperti). Inoltre, una volta passati all'esperienza in azienda sotto la guida di esperti, ogni *stage* dovrebbe essere preparato a livello progettuale col concorso di insegnanti, esperti e studenti, monitorato durante il suo svolgimento (almeno uno-due incontri di valutazione in itinere) e valutato congiuntamente dalla scuola e dall'azienda (con lo scopo di migliorare le esperienze successive). Infine, l'esperienza dovrebbe essere rielaborata riflessivamente dagli studenti, sia a livello personale (relazione finale) sia a livello collettivo (discussioni in classe). Come appare evidente, un dispositivo così impegnativo non può essere scaricato sugli insegnanti nelle attuali condizioni. Occorrono incentivi e risorse aggiuntive.

Queste ipotesi acquistano però pieno significato pedagogico solo in connessione con una ulteriore indicazione: il superamento dell'interpretazione dell'alternanza in base al *paradigma funzionalista*. Difatti, poiché in tale paradigma si vede la scuola in funzione dell'economia, questa chiave di lettura si estende anche all'alternanza, che rischia di essere concepita implicitamente come un dispositivo per l'adattamento dei futuri produttori al contesto aziendale. Se questo può essere legittimamente (entro certi limiti) il punto di vista dell'azienda, la scuola deve però mirare sempre alla crescita dello studente, alla formazione dell'uomo nella sua completezza, sia come produttore che come cittadino. Pertanto, occorre concepire l'alternanza alla luce di un *paradigma critico*, riattivando la lezione originaria di Schwartz, secondo cui il rapporto tra scuola e mondo produttivo deve essere un "incontro polemico". Per la scuola, l'alternanza non è soltanto un momento di formazione dei nuovi produttori, ma anche dei futuri cittadini. E a questo scopo, un contatto diretto con la realtà del lavoro può essere importante, perché – come ha insegnato Don Milani – può contribuire ad aprire gli occhi sul mondo. La scuola deve dunque promuovere una consapevolezza critica della realtà del lavoro sociale e l'alternanza diviene così anche un'occasione per riflettere su tale realtà e prendere coscienza delle logiche e delle problematiche che la attraversano. Per ottenere ciò potrebbero essere previsti anche momenti d'incontro con le organizzazioni sindacali e la partecipazione degli studenti a dibattiti tra queste e le forze imprenditoriali.

La scuola non può limitarsi a forgiare produttori adattabili, il suo scopo prioritario concerne sempre l'emancipazione della persona, la capacità e il coraggio di pensare con la propria testa. E su questo la scuola non può derogare, altrimenti tradirebbe se stessa.

Riferimenti bibliografici

M. Baldacci, *Per un'idea di scuola*, FrancoAngeli, Milano 2014.

G. Bertagna, *Pensiero manuale*, Rubbettino, Catanzaro 2006.

P. Dardot, C. Laval, *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*, DeriveApprodi, Roma 2013.

A. de La Fuente, A. Ciccone, *Il capitale umano in un'economia basata sulla conoscenza*, Sipi, Roma 2003.

L. Gallino, *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità*, Laterza, Roma-Bari 2007.

A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, Einaudi, Torino 2007.

G.W.F. Hegel, *Filosofia dello spirito jenese*, Laterza, Roma-Bari 2008.

G.W.F. Hegel, *Fenomenologia dello spirito*, Bompiani, Milano 2001.

N. Luhmann, K.E. Schorr, *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, Armando, Roma 1988.

M.A. Manacorda, *Marx e l'educazione*, Armando, Roma 2008.

K. Marx, *Manoscritti economico-filosofici del 1844*, Einaudi, Torino 1968.

Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Le Lettere, Firenze 1967.

B. Schwartz, *Un'altra scuola. Progetto socialista per gli anni '80*, Armando, Roma 1980.

I. Visco, *Investire in conoscenza*, Il Mulino, Bologna 2009.

LA SFIDA DEL *LIMES*

LA CENTRALITÀ DEL RAPPORTO SCUOLA-TERRITORIO

SAURO GARZI

Sono insegnante di Lettere e Storia all'ISIS "Leonardo da Vinci" di Firenze e vorrei provare a proporre, da uomo di scuola, alcune riflessioni sulle esperienze di ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO. La prima riguarda la proposta, sostenuta da tempo, sia fuori che dentro la scuola, di rendere facoltative le attività di ASL; la seconda è relativa alle strategie capaci di promuovere una alternanza di qualità ("alternanza giusta", come preferisce dire la Rete degli studenti medi), per concludere con alcun considerazioni relative al ruolo della CGIL e del CIDI in questa scommessa.

Le riflessioni sui tre punti appena richiamati hanno origine da una lunga storia professionale che si è molto spesa sull'integrazione di tematiche nella curricolarità, quali quelle relative alla salute e alla sicurezza sul lavoro, cercando le relazioni fra saperi disciplinari diversi e le possibili aperture con il territorio. Questo orientamento si è consolidato nel confronto con altre realtà, dando vita in diverse regioni a reti tra istituti, a cui hanno partecipato istituzioni del territorio, fra cui gli organismi pubblici di prevenzione e le parti sociali. La strategia delle reti territoriali si è rivelata efficace e ha dato luogo a esperienze significative a livello nazionale, tanto da indirizzare la normativa sulla salute e la sicurezza nell'assegnare alla scuola un ruolo strategico nella promozione della cultura della sicurezza negli ambienti di lavoro. In questa circostanza la scuola si è dimostrata un interlocutore credibile nei confronti degli esperti e delle istituzioni deputati alla scrittura della normativa sulla sicurezza e una risorsa anche nella fase successiva, quella della stesura delle linee guida di applicazione del Decreto legislativo 81/08 nelle scuole, che fanno riferimento al manuale *Gestione del sistema sicurezza e*

cultura della prevenzione nella scuola, pubblicato da MIUR e INAIL, risultato delle esperienze condotte dagli istituti in rete.

L'esperienza mi porta alla convinzione dell'opportunità che l'alternanza scuola lavoro debba costituire un elemento obbligatorio, cogente nella curricolarità delle classi del triennio delle scuole secondarie di secondo grado. Estremizzando e per amore di polemica, direi che l'obbligatorietà costituisce uno degli elementi più innovativi e interessanti. Non sottovaluto i rischi e le difficoltà legate a una normativa con finalità ambigue, presupposti e aspetti spesso non condivisibili, improvvisazione e risorse insufficienti e l'assenza di un serio percorso di formazione per il personale scolastico.

L'ASL si profila quindi come una scommessa per quelli che ne intravedono l'opportunità, purché si facciano parte attiva per evitare che si trasformi in quello che molti insegnanti denunciano come sfruttamento degli studenti e una distrazione dalle attività disciplinari.

La scuola deve rivendicare un ruolo attivo, non subalterno a logiche aziendali e ottenere strumenti e risorse adeguate. Quindi accettare la sfida, esserci, provare, confrontarsi, mettersi in gioco e attivare sinergie contro un approccio rinunciatario o di strenua difesa della "sacralità" della funzione di insegnante e del monopolio della scuola nei processi di apprendimento, contro la logica secondo cui le esperienze in materia di alternanza scuola-lavoro non sono connesse al mestiere di educatore e le ore di ASL costituiscono tempo studio sottratto agli studenti.

Per rispondere ai colleghi che lamentano il rischio di non avere più il tempo per svolgere il proprio percorso disciplinare, ritengo che un atteggiamento aperto e collaborativo faciliti l'individuazione di soluzioni che potrebbero rivelarsi vantaggiose in termini sia di apprendimento che di razionalizzazione dell'alternanza. Partecipare alla coprogettazione delle attività ASL da parte di tutte le discipline, oltre a ridare respiro e scopo ai consigli di classe, significa condividere un progetto, far dialogare tra loro i diversi saperi disciplinari intorno a un principio integratore, il lavoro, confrontarsi con il "fuori" ("contestualizzazione delle discipline" secondo le linee guida), ma significa anche permeare di senso e di cultura le esperienze lavorative degli allievi, agire perché i tirocini diventino occasione per far maturare spirito critico, senso di responsabilità, cittadinanza attiva... e allora anche il concorso delle diverse discipline diventa parte integrante dell'ASL e può contribuire al raggiungimento del monte ore previsto per ogni anno.

Un'esperienza con la produzione del vino

A scopo esemplificativo farei riferimento all'esperienza relativa al progetto di alternanza scuola-lavoro che i miei allievi della terza chimica hanno realizzato quest'anno, dal titolo *Tuscavin: la filiera produttiva del vino grande risorsa del territorio toscano*. Nell'ambito delle discipline di Italiano e Storia è stato proposto di approfondire il rapporto fra vino e lavoro; la traccia era: "I lavori del vino, il vino nel lavoro". Attraverso sopralluoghi nel territorio, gli allievi hanno potuto vedere le differenze fra le vecchie vigne dei poderi della mezzadria toscana e i nuovi impianti, le cantine di un castello allora di proprietà della famiglia dei Pazzi e passare giorni nei laboratori chimici di una grossa impresa vitivinicola, toccando con mano gli elementi concreti che hanno segnato il passaggio dalla mezzadria all'estendersi della monocoltura ad alta meccanizzazione che ha modificato radicalmente il territorio.

Il lavoro in classe riferito alle mie discipline, parte integrante del progetto ASL, è servito a collocare storicamente questo processo, oltre che a fare una ricognizione sulla rappresentazione del vino nella letteratura e nelle arti figurative, lavorando sul significato del messaggio degli autori.

In questo quadro, il vino è stato utilizzato come pretesto per promuovere con gli allievi *una didattica per competenze*: correlare saperi acquisiti in contesti diversi, essere in grado di individuare le varie dimensioni che il vino e la sua produzione hanno assunto nella storia: quella economica (bene di scambio, bevanda, alimento, ecc.), simbolica (in ambito religioso) e sociale (elemento di socializzazione, strumento di evasione e di sballo), ma anche saper decodificare i messaggi delle politiche aziendali di produzione del vino (genuinità del prodotto, produzione a basso impatto ambientale, rispetto del territorio...), argomenti non peregrini per giovani ai quali la scuola dovrebbe garantire di saper valutare in un futuro prossimo utilità, liceità e dignità delle occupazioni a cui potranno accedere.

Anche se non sono mancati criticità e problemi nello sviluppo concreto delle attività, l'esperienza descritta delinea una strada che non mi pare abbia nulla da invidiare alla soluzione che sembra profilarsi, almeno in alcune realtà regionali, per superare l'impatto e le difficoltà relative all'ASL: renderla oggetto di progetti finanziati.

Rischi da evitare

Non sono contrario pregiudizialmente a questa ipotesi. Peraltro io stesso mi sono impegnato nel coordinamento di progetti nazionali sui temi della sicurezza nella scuola, ma, ap-

punto, l'esperienza mi porta a denunciarne i rischi. Innanzitutto la loro dimensione di nicchia significa inevitabilmente opportunità per una quota limitata di istituti, generalmente, quelli dotati di contesti favorevoli in termini di competenze, risorse, dimensioni, capaci di attivare una struttura dedicata, ma difficilmente in grado di generare un effetto "alone" sulle scuole non coinvolte nei progetti, anzi il rischio è di un aumento del divario.

In secondo luogo la loro "ordinarietà", per cui da strumenti di innovazione, sperimentazione e ricerca si trasformano troppo spesso in meccanismi di finanziamento, dando luogo a consuetudini con rendite di posizione (dirigente scolastico, direttore servizi generali e amministrativi, strutture e personale dedicato, compreso quello necessario per una rendicontazione, spesso tanto parossistica, che aggirarla diventa liberatorio). Indicatori di qualità della dirigenza e del suo staff, i progetti vengono accolti con benevolenza nelle sedi di contrattazione in quanto capaci di portare risorse aggiuntive negli istituti da distribuire fra il personale. Una miscela di competizione e cooptazione sulla quale i controlli potrebbero essere più puntuali da parte degli organi collegiali - se non conoscessimo i loro limiti – oltre che dei soggetti chiamati a gestire i livelli di contrattazione d'istituto – se non ci fosse nota la prassi troppo spesso schiacciata sugli aspetti contingenti. Le verifiche sui risultati e sulla effettiva ricaduta meriterebbero almeno la stessa attenzione riservata alle esperienze di alternanza scuola-lavoro.

I progetti sono spesso gli ospiti di lusso della scuola. Non sempre, ma tenderei a escludere che il mio istituto rappresenti un'eccezione: quotidianamente si assiste a una sorta di risveglio segnato dalla campanella dell'ultima ora di lezione, quando un rapido e affannoso *maquillage*, a cura dei collaboratori scolastici (figure che difficilmente ricevono compensi per il loro impegno aggiuntivo), mette a disposizione spazi più presentabili per accogliere innumerevoli corsi di formazione e di aggiornamento connessi ai progetti finanziati, magari tenuti da esperti per i quali, l'abilitazione all'insegnamento o comprovata esperienza didattica non sono requisiti sempre obbligatori.

Alleanza obbligatoria. Ecco perché

Concludendo questa prima argomentazione, penso che il carattere obbligatorio dell'ASL, se implica uno sforzo significativo per i numeri in gioco in un quadro normativo con finalità non tutte condivisibili, abbia il merito di contenere le dinamiche che caratterizzano i progetti finanziati e non introduca logiche di difficile gestione, forse anche poco virtuose, nella formazione dei consigli di classe e delle stesse classi basate sul loro coinvolgimento o meno nelle attività di alternanza. Si potrebbe così configurare nello stesso istituto le classi dei "Pierini", nelle quali non si perde tempo e si studia, e quelle dei "Gianni", nelle quali l'alternanza scuola-lavoro rappresenta una prospettiva più orientata al lavoro o comunque un'occasione per facilitare l'assunzione una volta terminato il ciclo di studi; concezione sbagliata e fuorviante, da combattere, ma ahimè drammaticamente diffusa, molto più di quella che considera le attività di alternanza una delle opportunità che la scuola ha il dovere di offrire agli studenti per costruire e verificare il loro progetto di vita.

L'alternanza scuola-lavoro non può costituire un ulteriore meccanismo di divisione che si aggiunge alle cause di selezione già presenti nella società che discriminano a prescindere gli allievi nel loro diritto al successo formativo.

Una seconda ragione a sostegno dell'obbligatorietà dell'ASL è meno contingente: banalmente potremmo dire che se consideriamo l'alternanza un'occasione per la scuola di misurarsi nel rapporto con il territorio, di aprirsi al mondo del lavoro nella sua dimensione plurale, un'opportunità di immettere nel gioco componenti fondamentali della scuola e della società, non ultimi i genitori degli allievi, se tutto questo è convincente e possibile, l'ASL non può essere un *optional*.

Una semplificazione forse, ma anche il suggerimento che ho trovato in questi tempi nel rimbombo delle celebrazioni del messaggio che cinquant'anni fa è arrivato dalla scuola di Barbiana, schiacciato oggi fra i perdoni tardivi e tentativi di depotenziamento di un messaggio radicale, provocatorio e per me ancora affascinante. Occupandomi di alternanza più volte ho pensato alle provocazioni potenti di una scuola al tempo stesso "blindata" e apertissima al territorio, ciò che la circondava fisicamente e le sue relazioni, tutte funzionali al raggiungimento degli obiettivi e coerenti con le finalità del messaggio educativo di Don Milani.

La mia convinzione circa la centralità del rapporto fra scuola e territorio, per la salute dell'uno e dell'altra, deriva anche dalla mia storia professionale. Ho avuto l'avventura di iniziare la mia carriera d'insegnante in una scuola sperimentale che della relazione con il territorio faceva la sua cifra: la Scuola Città "Pestalozzi" nata in una prospettiva politica laica a Firenze da un gruppo di intellettuali che all'indomani della Seconda guerra mondiale, nel quartiere sottoproletario Santa Croce, fu capace di fare quello che la cultura con la "c" maiuscola invocata da Montale, dell'*intellighenzia* della Cittadella delle lettere, di stanza alle Giubbe rosse, non era stata capace di fare. Come per *Lettera a una professoressa*, è solo un richiamo, magari un invito a fare un piccolo pellegrinaggio nel caso vi trovaste a Firenze: fra Scuola-Città "Pestalozzi" e la sede della Camera

del lavoro non ci sono più di 500 metri, poco più della lunghezza di piazza Santa Croce che separa questi due luoghi simbolo della Sinistra fiorentina.

Un'alternanza di qualità

Passando alla seconda questione posta all'inizio, circa le strategie per un'alternanza di qualità, mi rendo conto che ciò implica formulare una definizione di "qualità". Rischio: è l'alternanza in grado di attivare processi di valorizzazione del mandato educativo della scuola proprio in virtù dell'interazione con le dimensioni culturali, produttive, etiche che costituiscono e caratterizzano la società. Può sembrare teoria, eppure mi pare che possa trovare un riscontro concreto nella storia relativamente recente, in un'esperienza emblematica e riuscita del rapporto fra la scuola e il territorio: le 150 ore, un caso in cui la scuola, investita di un compito nuovo, si è aperta a una utenza singolare nei confronti della quale si è interrogata, ha coinvolto le organizzazioni dei lavoratori, si è modificata ed è cresciuta, entrando in sintonia con la società. Grazie a questa esperienza ha elaborato modelli educativi, metodologie didattiche e strumenti, che hanno portato contributi e riflessioni importanti.

Oggi cosa può fare la scuola per orientare il proprio impegno, le proprie risorse verso un'alternanza di qualità? La mia risposta: mettere al centro il lavoro! Si tratta di un tema fino a oggi senza cittadinanza nella scuola, se non in modo episodico, mentre ritengo sia imprescindibile nell'ambito del processo di formazione del cittadino, che è, in ultima analisi, il mandato della scuola.

Ciò che auspico è «una formazione che incontri e faccia esperienza del lavoro, ma appunto del lavoro più che di lavoro e formazione professionale; esperienze che entrino nel processo di formazione scolastica e facciano uscire dalla scuola, ma interne a un percorso unitario», per dirla con Andrea Bagni, mio collega e vicedirettore di Ecole.

La trattazione curriculare delle problematiche connesse al lavoro (dignità, diritti, doveri, sicurezza, ecc.) e della stessa normativa sulla sicurezza, consente di attivare un concorso di saperi ed esperienze per proporre una visione del lavoro non stereotipata né epica, per utilizzare il lavoro come *chiave* per comprendere il passato e il presente, ma anche per definire insieme agli allievi una prospettiva di vita e progetti lavorativi fondati su equità, dignità, gratificazione, utilità sociale, rispetto, sicurezza, salubrità. Il lavoro è un punto di partenza e un appiglio ideale (*Ansatzpunkt*, per riprendere una nozione dello storicismo critico tedesco) che permette di ampliare la visione degli allievi al quadro sociale e culturale generale.

Le coordinate tecnologiche, sociali, organizzative riferite al lavoro e l'analisi delle forme con cui esse si sono concretizzate nel tempo offrono al sistema scolastico un'originale possibilità di contribuire al rinnovo dei curricoli e al superamento delle "educazioni aggiuntive" (quella alla salute e alla sicurezza comprese). Il carattere di poliedricità del lavoro lo rende "fattore integratore" dei diversi saperi, il significante attorno al quale si coagulano le diverse discipline, imprimendone coerenza e favorendone il coordinamento e la contami- nazione. Inoltre, la dimensione matetica che coniuga la valenza dell'impianto teorico con l'applicazione delle categorie operative e pratiche facilita l'adozione di una didattica esperienziale condotta in modo integrato tra discipline e strettamente collegata ai tirocini extrascolastici.

Peraltro si deve considerare che studio e lavoro sono vasi comunicanti. Non si può pensare a questo binomio come a un prima e un dopo, concetto ormai largamente acquisito se riferito ai lavoratori ai quali vengono sempre più richiesti e proposti aggiornamento e formazione, in un'ottica di apprendimento per l'intero arco della vita lavorativa. Perché nella "società liquida" del XXI secolo le conoscenze e le competenze non sono acquisite una volta per tutte, ma sono soggette a una rapida obsolescenza.

Il tema del lavoro, proprio per il carattere di concretezza e la possibilità di attualizzazione e di contestualizzazione che lo connotano, si presta particolarmente a un'attività didattica fon- data sulle competenze. Competenze sia specifiche, afferenti alle diverse aree disciplinari (umanistiche e tecniche), sia trasversali, che rendano l'allievo in grado di affrontare, in prospettiva, autonomia, con responsabilità e senso critico una realtà in continuo cambiamento. È un piano diverso rispetto all'alternanza scuola-lavoro, spesso concepita come equivalente funzionale dell'ufficio di collocamento.

Stabilire una connessione (riflessione, confronto, ricerca) con le esperienze di laboratorio e di tirocinio, ma anche con lo stesso ambiente di lavoro-scuola, ha sicuramente una ricaduta in termini di potenziamento dell'efficacia educativa e risponde a quanto previsto in uno dei punti più condivisibili dalla legge 107/15, esplicitato nelle relative Linee guida: «Data la dimensione curricolare dell'attività di alternanza, le discipline sono necessariamente contestualizzate e coniugate con l'apprendimento mediante esperienza di lavoro».

In questa prospettiva non mi paiono pertinenti, né tantomeno utili, i riferimenti a Gramsci e Lenin, la citazione dei loro appelli ai figli degli operai a impossessarsi della cultura borghese e a conoscere il latino, riesumati in questi frangenti per rivendicare la centralità dei saperi "puri" e denunciare le contaminazioni introdotte dall'Asl costituiscono interpretazioni a dir poco superficiali; più utili per i *tweet* che per contribuire a un dibattito che ha bisogno

di pensieri e riflessioni capaci di andare oltre la necessità o la voglia di commentare l'ultima notizia diffusa dalle agenzie. Il dibattito e l'importanza della riflessione marxista sulla scuola non merita queste banalizzazioni: mi piace richiamare ancora Andrea Bagni quando ricorda come «Il modello gramsciano di scuola (e di intellettuale) non esclude affatto il lavoro, ma lo eleva dall'operare manuale alla sfera della tecnica, della scienza, infine della storia (e della politica)».

A mio parere si tratta piuttosto di critiche strumentali quelle che, "da sinistra", usano Gramsci e Lenin per espellere dalla scuola tutto ciò che distoglie dal programma e ne impedisce la conclusione prima della fine dell'anno.

Si rischia di vivere la scuola come una "Fortezza Bastiani" assediata dall'esercito del Nord! Come il tenente Drogo, anche nella scuola, per recuperare vitalità talvolta si sente il bisogno di individuare un nemico esterno, non rendendosi conto che, come nel *Deserto dei Tartari,* il problema è dentro la fortezza/scuola, è l'asfissia, la routine. Routine che opprime, ma sottilmente rassicura e rende la "Fortezza" una nicchia ecologica protettiva, che finisce per costituire elemento ambiguo destinatario di amore e odio da parte del personale scolastico. Ma i Tartari non sono all'orizzonte e la protezione è ormai una categoria del passato inadeguata agli scenari, per dirla in modo sintetico, della Quarta rivoluzione industriale.

Agile come un cavallo

Credere nella scuola e non rassegnarsi a considerarla come una costruzione arroccata sulla montagna a difesa di un confine che non c'è più implica correre dei rischi; il titolo di un vecchio libro di Vittorio Foa, *Il cavallo e la torre* può costituire la metafora di un processo difficile e dai risultati, a essere ottimisti, incerti, ma che io credo l'unico possibile: valorizzare le caratteristiche di agilità, velocità, leggerezza del cavallo a fronte della rigidità, inamovibilità e falsa sicurezza della torre.

Personalmente non sono mai stato disperato dal non aver finito il programma, sono stato disperato se gli occhi dei miei studenti non ridevano, mentre mi rimbombava nella testa la frase di Agostino «Nutre la mente ciò che la rallegra» scritta sulla lavagna il primo giorno di scuola, quasi ad assumermi una responsabilità, certo non interamente mia, ma che voleva essere, e lo dichiaravo, un mio impegno, il *memento* del nostro lavoro e del nostro stare insieme. Questo non poteva e non doveva escludere le attività dell'ASL.

Faccio ancora riferimento all'esperienza richiamata precedentemente con gli studenti della terza chimica, come esempio in cui le attività di alternanza, per le loro caratteristiche, il diverso contesto e i soggetti esterni alla scuola che coinvolgono, hanno rappresentato una opportunità sul piano della didattica, ma anche in termini di coinvolgimento, in modo nuovo ed efficace, di figure e soggetti di fatto marginalizzati, rinchiusi nel recinto di rappresentanza ormai fuori dal tempo, ma centrali nel processo educativo: i genitori.

Nell'ambito della coprogettazione delle attività di ASL, mi sono impegnato a curare la realizzazione di un report di sintesi finalizzato a documentare l'esperienza con un linguaggio multimediale, familiare agli studenti. Al termine delle attività, ho chiesto agli studenti di presentare a casa, ai loro genitori o comunque a chi volessero, il report di sintesi sul percorso di alternanza scuola-lavoro, discusso e corretto in classe, scrivendo poi una relazione sull'"esperimento". L'obiettivo era verificare se e in che misura consideravano il report come una specie di "capolavoro" da mostrare non solo agli insegnanti e nelle aziende che li avevano ospitati, ma anche in famiglia. I risultati sono andati molto oltre le aspettative: le relazioni degli allievi e le mail dei genitori testimoniano un apprezzamento, per nulla scontato, dell'esperienza; alcuni mi hanno ringraziato per aver avuto la possibilità di vedere cosa faceva a scuola il proprio figlio.

Gratificante, sì! Rassicurante, anche! Esperienza riproducibile tal quale? Ovviamente no! La cosa importante è avere previsto nella progettazione delle attività di ASL una possibilità concreta di coinvolgimento dei genitori e verificare come questa sperimentazione abbia prodotto un arricchimento del lavoro curricolare.

I genitori sono un soggetto importante, una risorsa di quel territorio dove si gioca la difficile partita delle giovani generazioni. Sono testimoni diretti di un rapporto con il lavoro o dell'assenza di esso: possono averlo o essere disoccupati ed esserne drammaticamente in cerca, iscritti al sindacato o no. Coinvolgerli, rendendoli parte di un racconto, in un mondo in cui non si racconta più è una occasione piccola, ma un elemento da valorizzare.

La prospettiva, dunque, è rivendicare la centralità del ruolo della scuola nell'ASL perché il suo ruolo è strategico e la sua funzione insostituibile, quasi un monopolio. L'impegno per garantirne vitalità inizia superando sia i confini al suo interno, fatti di materie e "monotona routine", sia nei confronti del territorio, nell'accezione del contesto fisico in cui si colloca il singolo istituto scolastico, sia in quello più ampio, sistemico, perché nella mia esperienza è stato proprio nella frequentazione del confine, dell'altrove, che ho verificato ipotesi e superato pregiudizi attraverso percorsi condivisi e dialettici.

Sono sempre stato innamorato del *limes*, per i romani "linea di confine", "limite" che rappresentava una barriera per difendere i confini dell'impero, ma anche "strada" attraverso la quale entrare all'interno di un territorio di recente conquista o ancora da conquistare. Ed è ovviamente in questa seconda accezione che mi interessa considerare il *limes* e in particolare l'idea di necessità di comunicazione che esso richiama.

Credo che il *limes* possa sintetizzare, in modo figurato, ogni strategia di rapporto fra istituzioni: dare corpo a una strada, a una via di comunicazione per conoscere e confrontarsi con un altrove segnato dalla presenza di altre razionalità, altri ruoli e altre finalità.

Nella mia esperienza ho potuto verificare come la strutturazione di relazioni significative fra la scuola e le istituzioni del territorio sia risultata importante in presenza di risorse scarse e in un contesto nel quale qualità e efficienza dipendano in gran parte dalle sinergie e dalle strategie di ottimizzazione che si riescono a mettere in atto.

Non nascondo le difficoltà: proprio in contesti difficili, come quando i legionari erano chiamati a difendere il *limes* dai barbari, come nell'incertezza di oggi, autoreferenza, logiche di supremazia e spasmodica ricerca di visibilità sono ampiamente diffuse.

Ciononostante credo che non dobbiamo aver paura di superare il *limes*: l'amore per il confine e per l'altro è l'amore per la ricerca. Non dobbiamo aver paura dell'altrove, non dobbiamo aver paura di uscire dalle nostre guarnigioni e io credo che, se, da una parte, è vero che le guarnigioni sono esili, ricevono ordini ambigui e non hanno nemmeno sufficienti rifornimenti, dall'altra, è necessario che le risorse presenti siano utilizzate con più alto rendimento, trovando strategie di integrazione su temi centrali che sono a fondamento della loro esistenza stessa, e fra queste un posto speciale occupa il lavoro.

L'autore è docente di scuola secondaria di II grado