



# ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO. USCIAMO DAL TUNNEL DELLA LEGGE 107

GIGI CARAMIA

**G**li interventi degli ultimi anni nell'ambito delle politiche ordinarie sulla scuola secondaria di II grado, sull'IEFP e sull'apprendistato sono stati pesantemente condizionati dalle politiche nel campo dell'istruzione e della formazione professionale adottate, a partire dalla seconda metà degli anni Novanta, dall'Unione Europea, tutte orientate a rispondere alle richieste delle imprese interessate a formare una forza lavoro competente, adattabile e flessibile.

## Il paradigma dominante

A livello nazionale, questo ha comportato, da un lato, l'adozione di una legislazione lavoristica incentrata su una sempre più forte spinta verso la flessibilità in entrata e in uscita dal mercato del lavoro, e, dall'altro, la messa in campo di riforme dell'istruzione secondaria, ma anche universitaria, orientate a promuovere periodi di alternanza tra studio e lavoro finalizzati alla crescita dell'occupabilità.

Secondo questo paradigma (ben

rappresentato dal *Poorer than Their Parents?* Un rapporto elaborato dal McKinsey Global Institute nel 2016) per combattere la disoccupazione bisognerebbe plasmare un sistema di istruzione, che, in collaborazione con il mondo delle imprese, adatti i propri curricula "ai bisogni delle imprese". Questo sistema educativo dovrebbe "produrre" diplomati o laureati che, alla conclusione degli studi, posseggano oltre a una solida preparazione teorica, anche competenze immediatamente spendibili nel mercato del lavoro (*job-*

*ready skills*). In questa prospettiva la finalità dell'istruzione sarebbe, appunto, formare, in primo luogo, futuri lavoratori pienamente produttivi fin dal primo giorno di lavoro e in grado di adattarsi ai continui cambiamenti del mercato del lavoro, in altre parole a produrre individui "occupabili". Per ottenere tale risultato, secondo il rapporto McKinsey, occorre incentivare le pratiche che combinino l'istruzione scolastica con forme di apprendimento sul lavoro.

Corollari di questi ragionamenti sono:

- la convinzione che qualsiasi esperienza "lavorativa" sia educativa a prescindere. In questo senso sono molto significative le affermazioni sia del ministro Poletti<sup>1</sup> sia dell'ex ministra Giannini<sup>2</sup> durante la turbolenta fase di approvazione della Legge 107/15,

- la convinzione che i giovani siano un problema e non una risorsa per il nostro Paese e che essi vadano sistemati piuttosto che incoraggiati a fare scelte autonome.

A questo paradigma di riferimento si lega una lettura della crisi, che da anni coinvolge pesantemente il nostro Paese, tesa ad attribuire alle inadempienze del sistema di istruzione la responsabilità della caduta occupazionale e così riassumibile:

- a) la grave crisi e la conseguente disoccupazione, in particolare giovanile, sono determinati da elementi congiunturali legati al ciclo economico, ma, soprattutto, da elementi di carattere strutturale;

- b) tra questi ultimi vi sarebbe il disallineamento tra sistema produttivo e sistema educativo in termini di scarsità di profili e professionalità in alcuni ambiti e settori, di competenze non adeguate ai bisogni e alle necessità del sistema produttivo. A tutto questo occorre aggiungere l'inadeguatezza dei canali di supporto alla ricerca del lavoro.

La conseguenza è inevitabile: sul banco degli imputati c'è la scuola.

### **Problema disoccupazione da sociale a individuale**

Il passaggio epocale che accompagna le politiche dell'istruzione e del mercato del lavoro legate al concetto di occupabilità è rappresentato dalla trasformazione della disoccupazione da problema sociale e collettivo, di cui lo Stato si fa carico in prima persona, a problema individuale in cui ciascun individuo è sostanzialmente «l'unico responsabile dei propri successi o dei propri insuccessi nell'ambito del lavoro e perciò anche della propria inclusione o della propria esclusione sociale». Pertanto per combattere la disoccupazione lo strumento fondamentale è elevare i livelli di occupabilità individuali attraverso il miglioramento delle proprie competenze e capacità "autoimprenditoriali".

Conseguentemente, migliorare la propria occupabilità comporta:

- l'adattamento alle esigenze di un mercato del lavoro iperflessibile,
- l'accettazione di fasi della propria vita caratterizzate da lavoro gratuito o semigratuito spacciato per attività formativa,
- l'accettazione della tipologia di relazioni gerarchiche sui posti di lavoro,
- la completa adesione alla cosiddetta cultura d'impresa.

Tale condizione di solitudine e di mancanza di un qualsiasi riferimento collettivo è ben descritto dalla famosissima massima di Margaret Thatcher: «La società nel senso proprio della parola non esiste: esistono individui, uomini, donne e famiglie».

### **La legge 107/15 e l'alternanza scuola-lavoro**

La Legge 107/15 rappresenta in maniera emblematica il tentativo più grande della politica di questi anni di trasformare la scuola nella cinghia di trasmissione di un'idea di società in cui competizione,

graduatorie, iperflessibilità dei tempi di vita e di lavoro sono i tratti più significativi.

Uso pervasivo delle prove standardizzate, valutazione delle scuole finalizzata a creare competizione e graduatorie, chiamata diretta, bonus, formazione in servizio piegata a criteri di mera domanda e offerta di corsi, ruolo di comando dei dirigenti scolastici anche attraverso la creazione di *staff*, svuotamento del ruolo e della funzione degli organi collegiali, attacco pesante alla contrattazione, sono il risvolto della medaglia delle norme sull'alternanza scuola-lavoro. Quest'ultima da metodologia didattica si è trasformata – potremmo dire inevitabilmente per come è stata riordinata – in un'anticipazione delle condizioni di lavoro di tanti giovani e non giovani in cui l'erosione dei diritti e delle garanzie, la precarizzazione, la destabilizzazione individuale e collettiva la fanno da padrona.

La FLC CGIL fin da subito segnalò i rischi delle norme approvate e denunciò l'idea di scuola di cui si fa portatrice la Legge 107/15, che trova il suo orizzonte non nel creare cittadini competenti in grado di affrontare la realtà con autonomia di giudizio e creatività nelle scelte, ma nel preparare lavoratori in possesso di competenze utili alle esigenze momentanee di questa o quella azienda.

La FLC CGIL denunciò che l'imposizione di un numero minimo di ore in alternanza, combinata all'enfasi sulle attività da svolgere durante i periodi di sospensione delle attività didattiche, avrebbe comportato l'utilizzo esteso e senza freno di studenti in mere attività lavorative gratuite in sostituzione di lavoratori salariati. Infine, l'utilizzo di dispositivi quali lo *stage* e il tirocinio sulla base delle norme lavoristiche (dal pacchetto Treu in poi) e non sulla attuale regolamentazione educativa (Linee guida del triennio degli Istituti tecnici e degli Istituti professionali) ha completato il quadro: il rapporto tra

scuola e contesto territoriale ha subito una devastante torsione verso una deriva utilitaristica e competitiva priva di sbocchi. Il territorio da opportunità di crescita personale e collettiva è diventato per molti giovani una realtà da cui difendersi.

Contro le norme più sbagliate della 107/15, tra cui quelle relative alla alternanza scuola-lavoro, la FLC CGIL ha promosso una campagna referendaria di cui rivendica i contenuti e l'orizzonte politico e valoriale.

## L'orizzonte valoriale della FLC CGIL

L'idea secondo cui la scuola è la prima responsabile della disoccupazione giovanile appare infondata e inconciliabile con la struttura della società contemporanea in cui le conoscenze strettamente operative, le *technicalities* pratiche, conoscono un ritmo di obsolescenza senza precedenti nella storia. In questo senso la scuola non può essere piegata a strumento di allocazione delle risorse umane nella struttura dei ruoli della società adulta o peggio a palestra per l'adattamento imitativo a modelli sociali prestabiliti, ma deve fornire gli strumenti per orientare i ragazzi in una società in continua e rapidissima evoluzione.

Per fare questo occorre:

- evitare che nella scuola secondaria di secondo grado si riproduca un'offerta formativa secondo una logica autoreferenziale o in risposta soltanto alla domanda produttiva,

- superare le tendenze alla iperspecializzazione, da un lato o il rischio di una formazione generica e astratta dall'altro, che attraversano ancora la tradizione della scuola italiana,

- superare la dicotomia tra cultura umanistica e cultura scientifica, tra licei e istruzione tecnico-professionale, accentuata in maniera parossistica dal riordino della secondaria di II grado

della Gelmini e ulteriormente aggravata dal riordino dell'istruzione professionale (Decreto Legislativo 61/17).

La centralità dello studente con i suoi bisogni e le sue aspirazioni deve sostituire il modello gentiliano nozionistico-informativo nel quale la centralità è dell'istituzione scolastica e quello utilitaristico-competitivo dei recenti interventi nel settore educativo, in cui la centralità è dell'impresa. Se da un lato è necessario combattere un'idea di scuola che perde i connotati di luogo democratico, sociale e culturale per essere piegata ai bisogni delle imprese, dall'altro, occorre affermare con nettezza che la scuola curi, con avvedutezza e continuità, il rapporto con il contesto reale anche per sviluppare negli studenti la capacità di conoscere, comprendere, interpretare e cambiare la realtà a partire anche dai contesti lavorativi. Correttamente intesi, dispositivi come l'alternanza scuola lavoro, potrebbero contribuire a rinnovare metodi di lavoro e modalità organizzative delle scuole secondarie di secondo grado.

Coerenti con questo quadro valoriale sono alcune scelte di fondo. Vediamole.

a) Elevamento dei livelli di istruzione come obiettivo primario dei sistemi educativi contro la propaganda di chi considera come finalità principale l'elevamento dei livelli di occupabilità.

b) Elevamento progressivo dell'obbligo scolastico almeno fino ai diciotto anni, in un percorso nel quale gli studenti devono cimentarsi anche in attività pratiche.

c) Titolarità dell'istruzione riguardo l'adempimento dell'obbligo scolastico nella prospettiva dell'elevamento a diciotto anni.

d) Introduzione di norme sanzionatorie nel caso di inadempimento dell'obbligo.

e) Biennio unitario nel secondo ciclo come elemento caratterizzante della attuale obbligo di istruzione.

f) Costituzione di una filiera tecnico professionale contro la torsione dell'attuale sistema educativo di secondo ciclo che sta canalizzando sempre più gli

studenti dopo la secondaria di I grado.

g) Adozione di dispositivi finalizzati a superare le disuguaglianze tra le scuole dei vari territori (tempo scuola; riduzione del rapporto alunni-classi soprattutto in riferimento ai contesti territoriali caratterizzati da povertà, privazioni, violenza).

h) Profili educativi e professionali in uscita nella secondaria di II grado ampi e non legati a una specifica attività lavorativa. In questa prospettiva c'è bisogno di un'attività laboratoriale più intensa e non solo di una preparazione teorica, contrariamente a quanto affermato dai fautori dell'iperspecializzazione e dai teorici dell'occupabilità.

## Alternanza e "istruzione integrata"

È estranea all'alternanza la finalità di dare risposte alle richieste del mercato del lavoro, tanto più quanto essa è destinata a una platea di circa un milione e mezzo di studenti. Occorre, invece, porre l'accento sull'alternanza quale metodologia di realizzazione dei percorsi della scuola secondaria di II grado, porre l'attenzione sugli studenti e sullo sviluppo delle conoscenze, sulla capacità di comprensione e interpretazione della realtà a partire anche dai contesti lavorativi. In questo senso l'alternanza, intesa come percorso di "istruzione integrata", potrebbe contribuire a rinnovare metodi di lavoro e modalità organizzative delle scuole secondarie di II grado.

Coerentemente con questi opzioni la FLC CGIL ha presentato delle proposte, qui sintetizzate.

1. La cancellazione delle norme sulla rigida quantificazione delle ore dei percorsi di alternanza (400 ore nei tecnici e professionali, 200 ore nei licei).

2. La cancellazione delle norme della Legge 107/15 che utilizzano l'alter-



nanza per piegare la scuola all'interesse di brevissimo periodo del sistema produttivo italiano e non solo.

3. La cancellazione delle norme su alternanza scuola-lavoro ed esami di Stato al termine del secondo ciclo di istruzione (D.Lgs 62/17).

4. La cancellazione delle norme de *Jobs act* che confondono l'alternanza con l'apprendistato.

5. La definizione di una Carta dei diritti che ponga veramente al centro dei processi educativi i bisogni e le aspirazioni di studentesse e studenti.

6. La totale gratuità dei percorsi per le famiglie.

7. La piena competenza degli organi collegiali nella progettazione e programmazione dei percorsi di alternanza scuola-lavoro.

8. La coerenza delle esperienze in alternanza con i risultati di apprendimento previsti dal profilo educativo dell'indirizzo di studi frequentato dalla studentessa o dallo studente.

9. L'utilizzo di stage e tirocini deve essere coerente con le finalità educative previste dalle norme interne al sistema educativo (Linee guida del triennio degli istituti tecnici e professionali) e non con le norme mercato-lavoristiche.

10. Il divieto di utilizzare le studentesse e gli studenti in alternanza per sostituire posizioni professionali.

11. Il diritto delle studentesse e degli studenti di essere costantemente guidati nelle varie esperienze.

12. L'obbligatorietà dell'utilizzo del Registro Nazionale per l'individuazione dei soggetti ospitanti. Nel registro vanno inserite tutte le informazioni sulle attività formative realizzate per i propri dipendenti, sul rispetto dei contratti di lavoro e delle norme in tema di sicurezza.

13. Il divieto di individuare soggetti ospitanti che abbiano licenziato o i cui lavoratori fruiscano di ammortizzatori sociali.

### Dalla parte degli studenti

Al terzo anno di applicazione della Legge 107 emerge in maniera inconfutabile il profondo disorientamento e, spesso, la rabbia di studenti e docenti delle scuole secondarie di II grado. Tutte le criticità, che fin dall'inizio la FLC CGIL aveva denunciato, si sono rivelate non solo fondate, ma persino meno fosche di quelle che si sono concretamente realizzate.

La scorsa estate ha prodotto un fiume senza fine di testimonianze (riportate ampiamente dai media) di studenti impegnati in attività definite di alternanza/stage/tirocini relative a tutti i settori possibili e immaginabili, il cui confine con il lavoro nero è ormai sempre più labile. È sotto gli occhi di tutti la desolante solitudine in cui sono state lasciate le scuole nell'attuazione dell'alternanza riordinata dalla Legge 107: pochissime misure di accompagnamento, confusione inenarrabile sulle pratiche didattiche, dispositivi educativi e organizzativi da mettere in atto, indicazioni ministeriali poco chiare o inesistenti o giunte con grande ritardo. L'immagine che ne vien fuori è di scarsa cura e di grave disattenzione nei confronti dei ragazzi e delle scuole coinvolti in un complicatissimo processo, delle cui ricadute gli estensori della Legge 107, evidentemente, non avevano alcuna consapevolezza. Le mobilitazioni degli studenti dei mesi scorsi hanno tutte le caratteristiche di un movimento non di breve respiro ma di lunga lena che crescerà progressivamente, tenuto conto anche delle innovazioni previste per l'esame di Stato a partire dal prossimo anno scolastico 2018/19.

Come FLC CGIL vogliamo che venga

sventato il rischio di trasformare l'alternanza in un gigantesco serbatoio di lavoro gratuito preludio di un futuro precario. Per questo sosteniamo gli studenti e vogliamo rilanciare la battaglia contro questa alternanza così come pensata nella Legge 107.

*L'autore è segretario nazionale della FLC CGIL*

### NOTE

<sup>1</sup> «Un mese di vacanza va bene. Ma non c'è un obbligo di farne tre. Magari uno potrebbe essere passato a fare formazione. Serve un più stretto rapporto tra scuola e mondo del lavoro e questa è una discussione che va affrontata, anche dal punto di vista educativo. I miei figli d'estate sono sempre andati al magazzino della frutta a spostare le casse. Sono venuti su normali, non sono speciali. [...] Dobbiamo affrontare questa questione di cultura educativa del rapporto dei ragazzi con il mondo del lavoro, e non spostarlo sempre più avanti».

<sup>2</sup> «Le dichiarazioni del ministro Poletti sono condivise nel governo e i temi che tocca sono stati oggetto di analisi anche nel lavoro sul Ddl Scuola. Il valore formativo del lavoro è centrale nell'impianto de *La Buona Scuola* (...). Per farlo prevediamo esplicitamente che l'alternanza può essere svolta durante la sospensione delle attività didattiche».



# **DALLA TEORIA ALLA PRATICA**



# 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.*

**L**a 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, fruiivano di questo tipo d'esperienza circa l'11% degli studenti, per pacchetti orari inferiori), senza aver ricevuto risorse aggiuntive adeguate, economiche e di per-

sonale. 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 desti-

nate 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 colaterali). 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 esperienze autenticamente educative 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



## L'ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO

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 curriculum 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 citta-*

*dino 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 curricula 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 curriculum possa dare un contributo alla capacità produttiva dei giovani. Occorre poi discutere la questione 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*, Sipri, 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.





# ORA ET LABORA

PAOLO CARDONI

*I rapporti tra scuola e lavoro sono un problema pedagogico di lunga data. L'alternanza attuale non centra l'obiettivo. Diminuisce il tempo scuola e non forma al lavoro. Qualche proposta di modifica.*

**A** più riprese quotidiani e trasmissioni varie hanno provato a portare la riflessione sul problema aperto dall'applicazione della parte della legge 107 che prevede la c.d. alternanza scuola-lavoro. Del resto nella scuola quasi non si parla d'altro: bonus Pon, magari bullismo... e alternanza. In genere gli interventi si distribuiscono sul fatale asse degli apocalittici e degli integrati. Questi ultimi sono i più, o forse appaiono come tali.

## I nuovi pifferai

In verità, siano o meno maggioranza, sembrano veramente suonare un piffero che non gli appartiene o che comunque non appartiene alla scuola: tutto bene, grandi esperienze e grandi opportunità per i ragazzi, ma anche per le scuole e pure per i docenti! Questa è la musica suonata da quel piffero. Finalmente qualcosa di concreto, si riapre un canale, un rapporto dimenticato, si supera il verbalismo, si mettono alla

prova i giovani e i giovani mettono alla prova se stessi: finalmente diventano protagonisti! E poi, ci sono finalmente le imprese, la "i" fondamentale cui sono affidate "le magnifiche sorti e progressive" della nuova e buona scuola; finalmente arriva qualcuno che insegna veramente – mentre tutti gli altri, i poveri insegnanti normali (quelli selezionati dallo Stato con lauree, dottorati, master, concorsi, corsi ecc.) non possono farlo (del resto, non è vero che "chi sa fa, chi non sa insegna"?). – qual-

cuno che offre possibilità, che sceglie, seleziona in base a competenze reali. Così suona quel piffero.

Peccato non sia vero! Intanto perché si continua a confondere ad arte, a mettere sullo stesso piano, istruzione tecnica e istruzione liceale, senza vantaggio per nessuno dei due canali. Inoltre, quando si entra nel merito si scopre che le “imprese” assomigliano molto ad associazioni, a singoli privati, a parrocchie o servizi pubblici, di cui è sempre utile che i giovani abbiano contezza e anche esperienza diretta, ma *cum grano salis*: 200 ore (o 400) sono troppe per capire di che si tratta o troppo poche per farne una esperienza vera. In particolare per quanto riguarda i servizi e le strutture gestite dallo Stato (si pensi ai musei o ai siti archeologici, ma anche a certi uffici, biblioteche, archivi ecc.), appare subito che la presenza di “giovani in formazione” non fa altro che metterne in evidenza l'arretratezza, la disorganizzazione, l'inconcludenza e soprattutto l'inutilità di qualunque tirocinio, quando si consideri la mancanza di ogni prospettiva occupazionale in questi ambiti, per quanto altamente qualificati e fortemente bisognosi di potenziamento e ricambio generazionale.

Gli altri, gli apocalittici, sono di meno. Nelle discussioni, anche tra colleghi, non riescono a esprimersi o a farsi ascoltare e sembrano cassandre disperate, orfani inconsolabili del referendum mancato sulla 107. Per costoro, l'alternanza andava – andrebbe ancora – cancellata, come tutta la legge che l'ha introdotta e che sta rivelando con i decreti applicativi il disegno reale: la riduzione ulteriore di spazi e di spese per l'istruzione pubblica (ridurre di un anno l'istruzione secondaria: grande idea! porterà sicuramente grandi vantaggi alla diffusione della cultura scientifica, all'amore per l'arte, alla conoscenza del territorio, alla diffusione della lettura, al prestigio della lingua italiana ecc.).

Per costoro, i problemi della scuola “sono altri”, ma la verità è che non

sanno come renderli noti a chi fa orecchie da mercante, sia dentro che fuori dalle quattro mura della scuola. Del resto, basterebbe riprendere qualche dato per rendersene conto. Non a caso, forse, si torna a parlare di servizio civile: obbligatorio o meno, potrebbe essere solo un diversivo, ma potrebbe anche avere un senso. Se solo glielo volessero dare, se si volesse fare “uno più uno”...

### Qualche dato

È inutile ripetere qui che cosa sia la cosiddetta “alternanza”. Un bel libro recente utilizza per definire il rapporto istruzione-lavoro l'immagine della *Frecchia senza bersaglio* (cfr. il volume, a cura di L. Rossi e G. Caramia, Edizioni Conoscenza, Roma 2016). Chi fosse interessato a ripercorrere il quadro normativo farebbe bene a consultarlo. La legge 107 parte dal presupposto che la disoccupazione giovanile sia causata dalle caratteristiche del mercato del lavoro e che la scuola italiana sia troppo poco sensibile alle richieste del mercato. Di conseguenza viene resa obbligatoria “l'alternanza” per tutte le scuole: 400 ore nei tecnici e professionali e 200 nei licei. 500mila sono gli studenti del terzo anno che, a regime, diventeranno 1 milione e mezzo. E già si parla di un inserimento diretto nelle prove dell'esame di stato.

Sembra che la scuola non abbia altro compito che questo!

Eppure, i dati PISA OCSE – e non gli “apocalittici” di cui sopra – parlano di “ben altro”. L'Italia ottiene risultati inferiori alla media dei Paesi dell'OCSE in matematica (si colloca tra la 30<sup>a</sup> e 35<sup>a</sup> posizione), in lettura (tra la 26<sup>a</sup> e 34<sup>a</sup>) e in scienze (tra la 28<sup>a</sup> e 35<sup>a</sup>) rispetto a 65 Paesi che hanno partecipato alla valutazione PISA 2012 degli studenti quindicenni. Il 19,5% degli studenti in Italia ottiene risultati inferiori al livello di base nelle competenze di lettura.

Tra il 2001 e il 2010 la spesa per studente è cresciuta nella maggior parte

dei Paesi dell'OCSE. Durante lo stesso periodo la spesa cumulata per studente dai 6 ai 15 anni di età è diminuita dell'8% in Italia.

Nell'insieme dei Paesi dell'OCSE le iscrizioni nel ciclo d'istruzione preprimario sono aumentate tra il 2003 e il 2012, mentre in Italia è rimasto stabile.

In Italia gli studenti in difficoltà sono sovrarappresentati proprio tra gli studenti che hanno dichiarato di non aver frequentato la scuola dell'infanzia per più di un anno.

In Italia il 17% degli studenti quindicenni ha dichiarato di aver ripetuto almeno un anno scolastico, rispetto a una media OCSE del 12%. Tra il 2003 e il 2012 la percentuale di studenti che ha dichiarato di aver ripetuto almeno un anno scolastico è aumentata di 2 punti percentuali, mentre in media nei Paesi dell'OCSE è diminuito. In Italia, solo il 17% dei 35-44enni ha una qualifica di livello terziario (universitario) rispetto a una media OCSE del 34%: ciò significa che gli studenti quindicenni tendono ad avere genitori meno istruiti rispetto a situazioni riscontrate altrove.

Il 18,4% degli studenti ha uno status socio-economico molto svantaggiato mentre in media, nei Paesi OCSE, si registra una percentuale del 15,4%.

Molti studenti in Italia non s'impegnano a scuola e arrivano in ritardo, non si presentano alle lezioni e sono assenti dalla scuola, perdendo così preziose opportunità di apprendimento, ma anche di socializzazione e di condivisione di regole. Gli studenti svantaggiati sotto il profilo socioeconomico sono più suscettibili di dimostrare bassi livelli d'impegno.

### L'abbandono precoce e la dispersione

L'abbandono scolastico precoce è un fenomeno che preoccupa tutti gli Stati europei, al centro delle politiche educative europee e nazionali. Si tratta di un

aspetto cruciale, infatti, è uno dei principali parametri di riferimento che la Commissione europea utilizza per la misurazione dei progressi fatti dagli Stati membri nel settore istruzione e formazione. Uno dei traguardi principali di miglioramento della strategia *Europa 2020* è proprio quello di abbassare al di sotto del 10% la percentuale di giovani tra i 18 e i 24 anni che abbandona prematuramente gli studi o la formazione.

In Italia si sono registrati significativi miglioramenti: la percentuale dei giovani tra i 18 e i 24 anni che abbandonano precocemente la scuola, non conseguendo diplomi di secondo grado né attestati di formazione professionale, è scesa dal 19,2% nel 2009 al 15% nel 2014. Con questo dato l'Italia raggiunge il suo obiettivo nazionale fissato al 16%, pur rimanendo ancora distante da quello europeo del 10%.

Il 34,4% degli studenti che non consegue diplomi di secondaria superiore o di formazione professionale è nato all'estero, mentre tra gli studenti nativi la percentuale scende al 14,8%; dati entrambi superiori alla media europea, che è rispettivamente 22,7% e 11%.

L'Italia risulta anche tra i Paesi con le più forti disparità tra tassi di abbandono maschili e femminili, con una percentuale del 20,2% per i maschi e del 13,7% per le femmine: un dato negativo rispetto alla media europea (13,6% maschi, 10,2% femmine). La maggiore propensione all'abbandono scolastico da parte degli alunni di sesso maschile nel nostro Paese è particolarmente evidente nelle aree più disagiate.

«Negli ultimi 15 anni quasi 3 milioni di ragazzi italiani iscritti alle scuole superiori statali non hanno completato il corso di studi. Rappresentano il 31,9% dei circa 9 milioni di studenti che hanno iniziato in questi tre lustri le superiori nella scuola statale, è come se l'intera popolazione scolastica di Piemonte, Lombardia e Veneto non ce l'abbia fatta». Praticamente *uno su tre* si è «disperso», come si dice nel gergo sociolo-

gico. E dispersione fa rima con disoccupazione. Li ritroviamo infatti quasi tutti, questi ragazzi, tra i Neet, i giovani tra i 15 e i 29 anni che non studiano, non lavorano, non fanno formazione o apprendistato. L'Istat li valuta in 2,2 milioni, pari al 23,9% di quelle classi di età. È un'emorragia che ogni anno indebolisce il corpo sociale del paese e ne riduce la capacità di competere come sistema nazionale nella società della conoscenza, che non sembra però essere vissuta come una vera emergenza.

«Tra rassegnazione e, forse, sottovalutazione di un fenomeno che condiziona e spesso pregiudica il futuro lavorativo e gli standard di vita di una fascia significativa della popolazione, e quindi la capacità di produrre reddito e PIL dell'intero paese. Infatti quei quasi 3 milioni di ragazzi partono con il freno a mano tirato nel loro percorso e con un bagaglio di opportunità molto ridotto rispetto ai coetanei che completano gli studi e continuano all'università: se è difficile trovare lavoro per chi ha raggiunto solo il diploma (il 28% rimane disoccupato), figurarsi quali sono le prospettive di coloro che neanche ci arrivano (non a caso ben il 45% di coloro che sono in possesso della sola licenza media sono disoccupati)». Metà degli studenti si disperde già dopo il primo biennio (fonte *Tuttoscuola*).

### Per non parlare di sicurezza...

Purtroppo anche i dati sulla sicurezza degli edifici parlano testardamente di «ben altro»: quasi la metà degli edifici scolastici non possiede le certificazioni di agibilità, più del 65% non ha il certificato di prevenzione incendi e il 36% ha bisogno d'interventi di manutenzione urgenti. Senza contare che il 32,42% delle strutture si trova in aree a rischio sismico e un 10,67% in aree ad alto rischio idrogeologico. È questa la fotografia scattata

da *Ecosistema Scuola 2012*, il rapporto di Legambiente sulla qualità delle strutture e dei servizi della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado di 96 capoluoghi di provincia.

Di fronte a queste cifre l'alternanza sembra contenere più che una proposta di impegno per i docenti, una risposta di chiusura e di smobilitazione. Una sorta di «si salvi chi può», nascosto nel monito cifrato: ALT.SCUO.LA.!

### Alternanza a che cosa?

Ogni tanto i quotidiani forniscono qualche dato: 150mila strutture hanno ospitato studenti, di cui solo il 36% erano industrie; su 500mila studenti, 78mila (12%) hanno svolto le attività in imprese simulate (dalle biblioteche al giardinaggio a scuola), l'8% in pubbliche amministrazioni, il 7% in no profit; il 90% delle esperienze si sono svolte in piccole e microimprese, tra cui diocesi e parrocchie, ordini professionali (tra questi il Consiglio Nazionale Forense) (fonte CGIL), alcune grandi imprese e multinazionali (McDonald's, Zara, ENI, Poste Italiane, Coop, Fca, Bosch, Intesa S. Paolo).

Ma per fare che cosa? Qui l'indagine dovrebbe essere più sistematica e molto potrebbe venir fuori, al di là di esaltazioni acritiche o di singole esperienze valide, dalle relazioni conclusive sulle attività effettivamente condotte, così come dai «diari di bordo» che qualcuno ha suggerito agli studenti di tenere.

Le aziende hanno annusato l'affare. Un quotidiano, prendendo per buono quanto previsto dalla legge di bilancio 2017 («tutte le aziende che assumeranno uno studente a tempo indeterminato entro sei mesi dal diploma e che abbia fatto il 30% del monte ore previsto, avranno uno sgravio sui contributi fino a 3.000 euro all'anno»), ipotizzava che McDonald's assumendo 3mila neodiplomati, 10% di quanti ne ospiterà nell'alternanza, in tre anni potrebbe risparmiare fino a 29 milioni di euro in



contributi (cfr. *Il Fatto Quotidiano*, 9 nov. 2016). L'affare forse non c'è, ma cosa insegnano le aziende ai ragazzi di 16/17 anni? «Una parte formativa in aula per spiegare il nostro modello di business» (Mc Donald's): un modello ideologico presentato come "necessario" e normale, al di là di ogni confronto critico. Sarà sufficiente?

Sorvolando per carità di patria su quante energie sono impiegate da parte di docenti e dirigenti nella ricerca di contatti, nella stipula di convenzioni e nel tentativo di evitare che il tutto si traduca solo in grave perdita di tempo-scuola per gli studenti, bisognerebbe chiedersi una volta per tutte: cosa si vuole dalla scuola? Scaricare su di essa il problema (e magari la colpa) del lavoro che non si trova?

L'impressione è piuttosto quella di una grave sottovalutazione da parte del governo riguardo il ruolo che la scuola ancora gioca nel tenere assieme una società che si va scollando, in cui sfugge il senso di valori condivisi e la contrapposizione tra scuola ed educazione sta emergendo con una forza non opportunamente valutata. Come se non si sapesse che l'educazione fatta dalle cose, dagli oggetti, dalla tecnica, dai comportamenti degli adulti, dagli esempi, dai mezzi di comunicazione, è sempre stata dominante e il ruolo della scuola semmai è stato sempre quello di fornire strumenti di analisi per orientarsi "nel mondo grande e terribile", per dirla con Gramsci. Ma se l'idea – strana per gente che pensa di essere di sinistra – è quella di ridurre il tempo autonomo della scuola e dei ragazzi, invece di renderlo più utile e meglio attrezzato, allora gli apocalittici hanno ragione.

La fine del "luogo degli adolescenti" sembra vicina. L'ALT.SCUOLA. assomiglia molto a una descolarizzazione imposta dallo Stato!

Che fare? Rassegnarsi o provare ancora a riflettere e ad avanzare proposte? Siamo sicuri che ci sia bisogno di *meno scuola* e non di *più scuola*? Che si tratti di affidare a esterni la formazione dei ra-

gazzi, piuttosto che al personale qualificato che continua a operare nelle scuole? Siamo sicuri che anticipare l'uscita dalla scuola sia un bene? Che le competenze legate a un settore molto circoscritto siano quanto di meglio si possa dare ai cittadini di domani? Discussioni tutt'altro che nuove, a ben pensarci.

### Bersaglio mancato

I rapporti tra scuola e lavoro sono un problema pedagogico di lunga data che presenta due aspetti: il valore pedagogico del lavoro e la formazione professionale propriamente intesa.

Sarebbe lungo fermarsi qui su tali questioni. Basterà ricordare che la divisione tra lavoro e studio è antica quanto la divisione del lavoro e la divisione in classi della società. Nella storia del pensiero pedagogico c'è chi ha teorizzato la necessità di questa separazione e chi ha tentato di ricucirla. Tra Platone e Benedetto da Norcia (quello di «ora et labora»), si ricorderà Rousseau, che nel Settecento considerava il lavoro una componente decisiva nella formazione del suo Emilio e indugiava sulla scelta del lavoro migliore da proporre/imporre al suo allievo. Finirà con l'indicare i lavori di falegnameria perché "più puliti di altri": non è vero lavoro, ma è *vera considerazione dell'importanza formativa del lavoro* e dell'esperienza diretta, addirittura della manualità, della negazione di ogni esclusività della preparazione librerica, del verbalismo ecc.

In tutt'altra direzione si muove il filone socialista e quello industrialista accomunati dal riferimento al lavoro vero e proprio, anche se divisi sempre più su un punto: altro è la conoscenza del mondo del lavoro, altro l'addestramento precoce del lavoratore. La differenza sta nel peso diverso che si dà alla preparazione generale, disinteressata, non finalizzata. È appena il caso di nominare ancora Gramsci, ma anche le espe-

rienze di scuola del lavoro (*Arbeitschule*) nella dimenticata riforma della scuola austriaca dei primi anni venti del Novecento e della scuola sovietica. La discussione non si è mai interrotta...

Negli anni Settanta e Ottanta del Novecento il dibattito tra la Confindustria italiana e il movimento sindacale è stato molto acceso: studio disinteressato o finalizzato? Non solo un problema pedagogico, ma anche una riflessione su cosa veramente sia più utile all'industria, tanto più quando i sistemi di produzione cambiano in modo sempre più veloce e chi lavora deve poter seguire lo sviluppo della tecnica. Riconvertirsi, cambiare, fronteggiare situazioni nuove non richiedono un addestramento specifico, ma una *forma mentis* plastica, una formazione generale ampia.

Quanto hanno inciso queste considerazioni sulle scelte fatte dagli ultimi governi?

Parte degli interrogativi qui posti si ritrovano nel libro di Rossi e Caramia prima ricordato: una «freccia senza bersaglio», ossia un colpo sbagliato e spreco che può avere conseguenze negative anche per chi l'ha tentato, assieme a una denuncia: «Lo scontro vero e senza esclusione di colpi è sull'accaparramento delle risorse finanziarie [...] stanziato per la formazione» (op. cit., p. 21). Non è detto che vi si trovino anche le risposte, ma qualche ipotesi alternativa ben meditata forse sì.

Serve un quadro culturale e pedagogico da cui partire e da aver presente per gestire il colpo ormai partito e provare a individuare un bersaglio, correggendo il tiro per quanto possibile, senza ignorare la problematica di fondo (il lavoro), ma ben sapendo che non è "facendo finta di..." che si crea occupazione (ammesso che sia quello lo scopo e non una semplice ulteriore riduzione di spese, come sembra che gli apocalittici sospettino). Servono analisi precise del mercato del lavoro, anche con riferimenti al territorio, ben sapendo che la tendenza alla delocalizzazione è sempre più forte e un conto è attrezzare i giovani ad

affrontare il problema, un altro conto è prepararli a subire uno stato di cose presentato come immutabile e necessario.

### Una proposta

Per provare a uscire dalla contrapposizione apocalittici-integrati, alla luce dell'esperienza condotta in questo primo anno di attività, si possono avanzare alcune proposte di correzione. Ma innanzitutto va ribadito che sottrarre ore di scuola o addirittura un anno di scuola non ha senso pedagogico in una situazione come quella italiana (vedi dati richiamati all'inizio): tutte le riflessioni di chi ci lavora sottolineano le carenze crescenti nella preparazione dei giovani e la debolezza del sistema nell'affrontarle, di fronte alle quali appare colpevole ogni diminuzione del tempo-scuola e preoccupante la crescente confusione dell'offerta formativa. La scuola si dibatte tra integrazione e selezione, aumento di richieste di "educazioni" e frammentazione disciplinare, sostituzione di lingua di apprendimento e constatazione di incompetenza in lingua italiana, introduzione massiccia di inefficaci strumenti tecnologici già vecchi quando arrivano e mantenimento di schemi didattici già vecchi ai primi del Novecento ecc.: tutte cose che consiglierebbero di rivedere a fondo, fino a eliminarla, l'inutile complicazione rappresentata dalla c.d. alternanza.

Tra apocalittici e integrati, si potrebbero considerare le seguenti correzioni: rendere facoltativo il periodo di lavoro; affidarne la progettazione solo ai docenti in funzione delle caratteristiche del curriculum, superando ogni ottica aziendalistica; spostare fuori dall'orario scolastico le attività, nei periodi di chiusura della scuola; *obbligare* (!) con opportune convenzioni le aziende o i servizi individuati ad adeguarsi alle esigenze e alle caratteristiche dei ragazzi, e non questi ultimi alle esigenze di un

lavoro (peraltro fittizio) riducendo i propri tempi (di studio, crescita, maturazione, apprendimento e riflessione sull'esperienza). Del resto sono già tanti i giovani che lasciano la scuola e restano alla mercé di un mercato del lavoro caotico e con sempre meno diritti e meno attenzione alle esigenze di cittadini, uomini e donne, giovani e meno giovani (a meno che non si voglia solo "anticipare il trauma" in modo da renderlo irreversibile...). *Legare* l'esperienza di lavoro ad ambiti di utilità sociale, aprendosi fino in fondo alla dimensione del volontariato, del servizio civile (che schizofrenia: obbligare al lavoro nella scuola e poi esaltare il volontariato fuori dalla scuola! Non sarebbe meglio rendere omaggio alla civiltà del volontariato nel momento in cui si è ancora inseriti pienamente nel percorso scolastico?); premiare con *opportuni riconoscimenti* gli studenti che affrontano volontariamente l'esperienza del lavoro così connotato: crediti validi – non chiacchiere, ma certificazioni affidabili rilasciate con assunzione piena di responsabilità da chi ne avrà titolo – per le successive esperienze, di studio universitario o di lavoro vero e proprio; definire in modo congruo lo *spazio eventualmente riservato a questi crediti* nella valutazione finale dell'esame di stato (sempre che non si pensi di sopprimerlo), e non renderlo parte integrante di questo, con semplice aggiunta di punteggi. Didattica e abbandoni: questi sono i problemi che non si affrontano. Il lavoro, quello vero, non è problema che si possa scaricare sulla scuola!

#### Post scriptum

A questo proposito, visto che la mano destra del governo sembra non sapere quello che fa la mano sinistra, perché non affrontare seriamente il tema del servizio civile in ambiti di lavoro di grande importanza sociale – dalla tutela del territorio e dei beni artistici e

ambientali, all'assistenza, ad alcuni servizi in settori dell'amministrazione ecc. – a conclusione del ciclo di istruzione secondaria o nei periodi di interruzione delle attività didattiche?

*L'autore è docente di Lettere in una scuola secondaria di II grado*

*(Questo intervento è stato pubblicato su "Articolo 33" n.5-6/2017)*



# LA DIDATTICA NELL'ALTERNANZA

SERGIO SORELLA

*L'alternanza potrebbe essere una buona modalità didattica. Il rapporto scuola-territorio non può limitarsi al rapporto scuola-impresa. Le imposizioni sbagliate della L. 107. La centralità della scuola nella formazione.*

**N**on manca giorno in cui il tema dell'alternanza scuola-lavoro non sia alla ribalta. La debolezza del sistema messo in atto con la legge 107/15 è stata più volte evidenziata da docenti e da studenti, ma una narrazione secondo la quale tutto procede nella direzione giusta non ha consentito di affrontare *laicamente* il tema. In Italia 1,5 milioni di studenti sta svolgendo alternanza.

Ma cosa stanno facendo gli studenti in alternanza? Quello che fanno è utile per il loro percorso formativo? Le proteste degli studenti ci dicono che essi ritengono, in prevalenza, di perdere tempo ed essere sfruttati. Eppure l'alternanza potrebbe essere una buona modalità didattica. Il rapporto scuola-lavoro necessita di un quadro unitario che preveda l'utilizzo coordinato dei dispositivi normativi (alternanza, apprendistato, stage, tirocini). Invece i provvedimenti in materia sono scollegati tra loro.

### Il contesto

Da anni si parla di sistema scolastico integrato e, a questo fine, di apprendimento permanente con la realizzazione di un impianto unitario, continuo, progressivo e verticale del sistema educativo, superando tutte le forme di canalizzazione precoce. La richiesta pressante è stata quella di incrementare le competenze dei docenti con una sistematica politica della formazione ini-



ziale e quella in servizio, con la contestuale promozione delle opportune misure di accompagnamento per far crescere una cultura della valutazione formativa centrata sulla didattica delle competenze (come strumento di innovazione metodologica) e sul superamento di una didattica prevalentemente trasmissiva, diffusa soprattutto negli istituti secondari superiori.

In quest'ambito risulta determinante costruire le condizioni per l'apprendimento basato sull'interazione con i contesti lavorativi. Partire dalla capacità formativa delle imprese, che vanno incentivate e sostenute attraverso una politica economica e industriale finalizzata alla crescita e alla valorizzazione della qualità del lavoro e dei lavoratori. In un contesto così delineato l'alternanza scuola-lavoro può far parte di un processo di promozione di politiche territoriali di sviluppo, non limitandosi al rapporto esclusivo scuola-azienda.

Come si diceva all'inizio, la relazione tra istituzione scolastica e mondo del lavoro necessita di un quadro unitario di riferimento che superi l'attuale incomprendibile logica delle iniziative separate del Ministero dell'istruzione e del Ministero del lavoro. Invece sappiamo com'è finita: la legge 107/15 non tiene conto in alcun modo della capacità formativa delle imprese e impone, d'imperio, lunghi percorsi triennali di 400 ore per i tecnici e professionali e di 200 per i licei, sostanzialmente distanti dalla didattica. Il comma 33 della legge 107/15 dichiara che l'alternanza scuola-lavoro viene attuata «al fine di incrementare le opportunità di lavoro e le capacità di orientamento degli studenti».

Eppure, lo abbiamo chiesto in più occasioni, occorre istituire una "cabina di regia" nazionale e coinvolgere le parti sociali per svolgere le molteplici attività: realizzare accordi finalizzati alla promozione e alla diffusione delle esperienze di rapporto scuola-lavoro; individuare le modalità per sostenere le im-

prese che sviluppano la propria capacità formativa; utilizzare in modo integrato le risorse disponibili per la formazione dei *tutor* e delle professionalità educative nei posti di lavoro; introdurre riconoscimenti per il personale impegnato nelle esperienze scuola-lavoro; costruire le reti dell'apprendimento permanente per diffondere ambiti stabili (poli tecnico-professionali, reti scuola-lavoro), cui attribuire la funzione di raccordo tra programmazione dello sviluppo territoriale e piani dell'offerta formativa delle scuole e il compito di sostenere la capacità formativa del sistema produttivo mettendo a disposizione competenze, laboratori, servizi di informazione, formazione, orientamento e anche certificazione.

Si dice che la scuola italiana è *lontana dalla società*, intendendo per "società" solo il mondo delle imprese e il mercato del lavoro. La complessità della realtà contemporanea si riduce, in tal modo, alle esigenze contingenti del capitale che, come sappiamo, sono mutevoli. La disoccupazione è figlia di alcuni sui caratteri strutturali ormai noti e, del resto, in molti ritengono che oggi anche l'innovazione è agente crescente di disoccupazione o di lavoro precario e mal retribuito. In un contesto dove le disuguaglianze aumentano, piegare la formazione delle nuove generazioni ai bisogni del lavoro che muta di giorno in giorno è insensato. Occorre una formazione culturale aperta e complessa, una educazione della mente che sappia affrontare con strumenti critici un mondo sempre più velocemente mutevole. E che dia ai docenti gli strumenti per organizzare un'offerta formativa di qualità.

## Formare i formatori

Mentre il comma 124 della l. 107/15 irrigidisce e gerarchizza tutto: «Nell'ambito degli adempimenti connessi alla funzione docente, la formazione in ser-

vizio dei docenti di ruolo è obbligatoria, permanente e strutturale. Le attività di formazione sono definite dalle singole istituzioni scolastiche in coerenza con il piano triennale dell'offerta formativa e con i risultati emersi dai piani di miglioramento delle istituzioni scolastiche previsti dal regolamento di cui al DPR 28 marzo 2013, n.80, sulla base delle priorità nazionali indicate nel Piano nazionale di formazione, adottato ogni tre anni con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca».

Il Piano di formazione dei docenti ha previsto la costituzione di una piattaforma per facilitare l'incontro tra domanda e offerta di formazione, a partire dagli enti accreditati e qualificati. Una marea di corsi proposti (oltre 13.500 a marzo 2018) tra i quali è difficilissimo districarsi. Inoltre il piano prevede la realizzazione di un *portfolio* digitale accessibile ai dirigenti scolastici per la chiamata diretta. Una formazione obbligatoria che si può acquistare con la carta del docente. Lo stesso Piano ha indicato le priorità per la formazione nel prossimo triennio (2016-2019). Si tratta di ambiti e azioni declinati su un versante prevalentemente organizzativo e non didattico. Si chiama piano di formazione dei docenti ma, a ben guardare, coinvolge soprattutto i dirigenti scolastici.

Basta leggere quello che è previsto per l'Azione 4.8, che riguarda proprio l'AsL. La formazione dovrà essere organizzata su: conoscenza degli strumenti e del processo dell'alternanza e occasioni di trasferimento di *know-how* da parte di dirigenti e docenti già esperti nella progettazione e gestione di progetti di alternanza scuola-lavoro; informazioni di base a tutto il personale scolastico; sessioni informative sui protocolli dell'alternanza, sulla normativa di riferimento, gli adempimenti (modulistica, copertura assicurativa, sorveglianza sanitaria, risorse finanziarie, disabilità, ecc.) e le *best practice*, coinvolgendo 2.800 dirigenti scolastici, 6.000 ATA e

9.000 docenti. Altra formazione dovrà riguardare: eventi di coinvolgimento e di formazione su base territoriale (ambiti territoriali) coordinati dagli USR che coinvolgano rappresentanti delle imprese e delle altre strutture ospitanti, gli amministratori locali e altre associazioni di rappresentanza per 2.800 dirigenti scolastici e 3.000 docenti. Infine, una formazione legata ai temi dell'*imprenditorialità* e dello spirito d'iniziativa che dovrà riguardare 6.000 docenti di scuola secondaria di II grado.

È questa la formazione per progettare e realizzare in maniera adeguata l'AsL? Si privilegiano aspetti che nulla hanno a che vedere con la didattica in alternanza. Eppure ormai l'AsL fa parte della programmazione scolastica, ha valore educativo e formativo, rafforza i saperi disciplinari; dunque consente di acquisire competenze sociali e competenze chiave, aiuta a sviluppare l'orientamento, serve per promuovere scelte consapevoli e a favorire la conoscenza degli sbocchi occupazionali. È una metodologia didattica volta a contribuire alla realizzazione dei profili educativo, culturale e professionale degli studenti previsti dagli ordinamenti, non è uno degli strumenti del mercato del lavoro finalizzato all'addestramento verso specifiche professioni.

### Le aree d'intervento e la progettazione unitaria

Per fare una buona alternanza scuola-lavoro la domanda principale da porsi resta: quali parti del profilo degli studenti e delle competenze previste dagli ordinamenti possono essere realizzate in contesti lavorativi quali quelli in alternanza?

Partire, dunque, da alternanza, curriculum e profili educativi in uscita degli studenti, individuando le aree di intervento:

- *area del curriculum*, profilo dello studente definito dagli ordinamenti e declinato in relazione ai bisogni degli studenti

che variano anche in base all'età;

- *area della formazione*, di quale formazione hanno bisogno? Ad esempio in tema di tutela della salute e della sicurezza molti docenti interni hanno una specifica preparazione, ma anche sulle regole giuridiche;

- *area della manualità*, attività che sono di supporto alla risoluzione di problemi quotidiani.

Stabilite le aree di intervento si passa alla progettazione dei percorsi in alternanza. Nell'ambito di una unitarietà della progettazione, non vanno trascurate alcune regole basilari:

- rispetto dell'età dei ragazzi;

- collegialità/condivisione;

- motivazioni nella scelta della struttura ospitante;

- individuazione delle parti del profilo educativo, culturale e professionale cui il percorso contribuirà a conseguire partendo dai regolamenti del tipo di scuola;

- declinazione dei percorsi, tempi di realizzazione e modalità degli apprendimenti;

- modalità di certificazione delle competenze e relativa documentazione;

- interventi interdisciplinari;

- rifiuto della logica disciplinista;

- ogni esperienza ha la sua ricchezza da riconoscere e ricostruire nella progettazione.

Nell'organizzare l'alternanza non si può prescindere dalla collegialità nella elaborazione e nell'approvazione del Pof triennale, nella delibera del collegio dei docenti adottata dal consiglio di classe, la distribuzione e produzione materiali e le attività collegiali del consiglio di classe. Inoltre, è necessaria la nomina del *tutor* scolastico che tiene i contatti con il *tutor* aziendale, la programmazione disciplinare per *competenze*, la compilazione collegiale delle schede formative, l'individuazione degli ambiti interdisciplinari, nella predisposizione del documento degli studenti impegnati in percorsi di AsL per gli esami di stato. Per tutto questo occorre

una formazione dedicata per i docenti e per i tutor scolastici su tutto il percorso fino ad arrivare al monitoraggio e alla certificazione. Ma, lo abbiamo visto, la formazione nazionale si occupa di altro.

### Valutazione apprendimenti e competenza scuole

La valutazione degli apprendimenti in alternanza rappresenta l'aspetto più delicato dell'intera partita per alcune ragioni:

1. necessità di superare la tradizionale impostazione cognitivista della valutazione,

2. urgenza di ampliare le competenze valutative dei docenti rispetto a componenti dell'apprendimento finora abbastanza estranee ai processi formativi scolastici,

3. riorientamento degli studenti e delle famiglie verso dimensioni nuove della valutazione,

4. definizione del ruolo che nella valutazione svolge il tutor aziendale.

Per questo occorre tener sempre chiaro il principio che la verifica e la valutazione dei percorsi di alternanza sono di competenza delle istituzioni scolastiche; la valutazione degli apprendimenti acquisiti in alternanza è certificata da parte dell'istituzione scolastica, tenendo conto delle indicazioni fornite dal tutor aziendale. Le istituzioni scolastiche rilasciano una certificazione relativa alle competenze acquisite nei periodi di apprendimento mediante esperienze di lavoro. Diventa dirimente l'adozione di un format nazionale di certificazione e di valutazione, per evitare approssimazioni e fughe in avanti che nulla hanno a che fare con l'AsL. I livelli di valutazione devono essere finalizzati al conseguimento di un voto finale frutto di certificazione delle competenze acquisite attraverso l'esperienza di lavoro utili al proseguimento degli studi.

Il MIUR, dopo vari pasticciati interventi

iniziali, con la nota 3355 del 28 marzo 2017, ha ribadito che:

- la progettazione e la programmazione dei percorsi di alternanza scuola-lavoro sono di competenza degli organi collegiali, tenuto conto anche degli interessi degli studenti e delle esigenze delle famiglie;

- rientrano nelle attività di alternanza scuola-lavoro esclusivamente i percorsi definiti e programmati all'interno del PTOF che prevedono la scelta di esperienze coerenti con i risultati di apprendimento previsti dal profilo educativo dell'indirizzo di studi frequentato dallo studente;

- gli allievi che frequentano percorsi di alternanza scuola-lavoro mantengono lo status di studenti;

- l'alternanza è un'opportunità formativa e gli studenti non devono sostituire posizioni professionali;

- gli studenti sono costantemente guidati nelle varie esperienze da una o più figure preposte alla realizzazione del percorso formativo (tutor interno, tutor formativo esterno, docente interno, esperto esterno).

Tutto bene? Purtroppo no, perché nel protocollo sottoscritto il 12 ottobre 2017 tra MIUR e ANPAL (Agenzia nazionale politiche attive lavoro) si legge che la figura del *tutor* è finalizzata a favorire «l'integrazione fra il sistema dell'istruzione e formazione e il mondo del lavoro, mettendo a disposizione delle scuole secondarie di secondo grado dei tutor specializzati».

Si riscontra una evidente distanza tra le parole (metodologia didattica dell'ASL) e una pratica che orienta le scelte non verso il miglioramento dei processi educativi, ma verso processi di mera gestione organizzativa e procedurale, tutti finalizzati a dare una risposta immediata alle richieste del mercato del lavoro.

### Per concludere

In Italia negli ultimi 20 anni si sono susseguiti provvedimenti a raffica sulla

scuola. È mancato uno studio approfondito su quale sistema d'istruzione abbia bisogno il nostro Paese. In quest'ambito, per la scuola superiore non si riesce a costruire un sistema integrato dell'apprendimento permanente da realizzare con un impianto unitario, continuo, progressivo, verticale, superando tutte le forme di canalizzazione precoce. Occorrerebbe incrementare le competenze dei docenti con una sistematica politica della formazione iniziale e in servizio; mettere al primo posto l'obiettivo di costruire le condizioni per l'apprendimento basato sull'interazione con i contesti lavorativi. Da qui, c'è bisogno di capire innanzitutto la capacità formativa delle imprese e delle singole realtà territoriali presso le quali gli studenti si recano.

La Legge 107/15 impone, invece, una quantità impressionante di ore a prescindere da tutto ciò. Al contrario, ci vuole una formazione culturale aperta e complessa, un'educazione della mente che sappia affrontare con strumenti critici un mondo sempre più velocemente mutevole.

La progettazione unitaria e collegiale dei percorsi in alternanza deve indicare le parti del profilo educativo, culturale e professionale da realizzare fuori dalla classe. Dunque, declinazione dei percorsi, dei tempi di realizzazione e delle modalità degli apprendimenti, delle modalità di certificazione delle competenze e relativa documentazione, in un curriculum interdisciplinare.

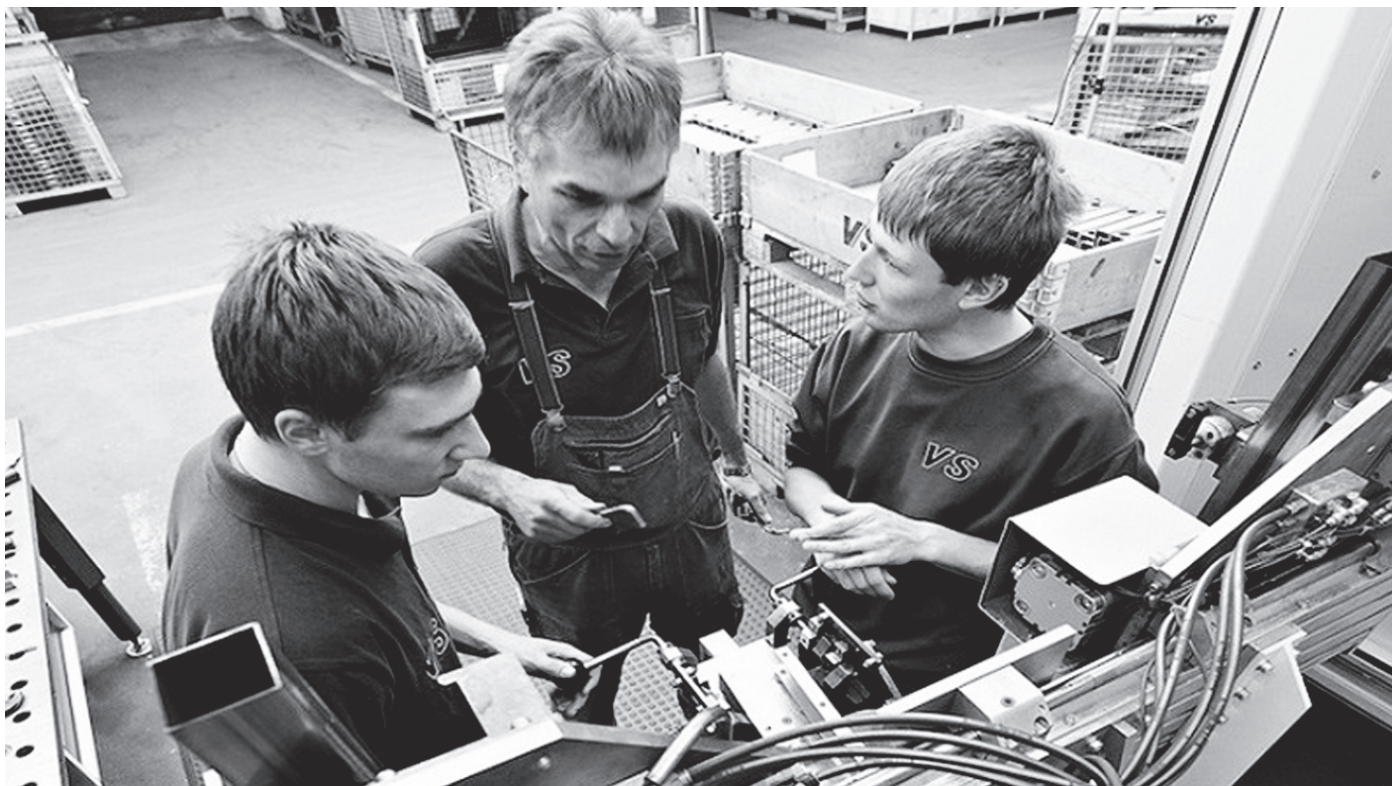
Occorre che l'alternanza scuola-lavoro sia un modello didattico che trasformi il tradizionale concetto di apprendimento e sia un arricchimento della formazione dello studente indipendentemente dall'avviamento al lavoro, fino a rappresentare un raccordo con il territorio e il mondo del lavoro.

Nonostante il grande impegno profuso dalle scuole, lasciate sostanzialmente sole in questa progettazione, c'è bisogno di rivedere il sistema. Continuare, invece, con le rigidità previste dalla legge 107/15 serve alle imprese

per avere manodopera gratis, riduce le ore di formazione per gli studenti, determina una scarsissima attenzione alla didattica. Una perdita di tempo, se non un vero e proprio sfruttamento per i ragazzi e un fallimento di una modalità didattica consegnata al pressapochismo e alla rincorsa per certificare le ore obbligatorie che bisogna realizzare.

*L'autore è Presidente nazionale di Proteo Fare Sapere*





# IL TRIONFO DELLE COMPETENZE SUI CONTENUTI

GIOVANNI CAROSOTTI, ROSSELLA LATEMPA

*La strategia dell'Ocse sull'educazione. Una scuola fondata su apprendimenti standard, certificati da test standard, controllata e presidiata da portatori di interessi. Una scuola al servizio di un modello economico che condiziona la persona ai suoi fini. L'alternativa? Una scuola che formi cittadini colti, critici e competenti.*

**L**e recenti trasformazioni della scuola italiana possono essere comprese solo in maniera parziale se le si isola dall'evoluzione economica e politica in cui sono inserite, senza inquadrarle in un movimento d'insieme della società globalizzata marcata dalla crisi e dalla finanziarizzazione dell'economia.

I cambiamenti, apparentemente disarticolati, se visti dalla giusta distanza appaiono sistematici e incessanti. Per chi, come chi scrive, lavora a scuola, l'ultimo rapporto dell'Ocse, dal titolo *Strategia per le Competenze*, nonostante le percentuali impietose che posizionano (ancora) il nostro Paese in fondo alle classifiche internazionali, ha

un gran pregio: quello di aiutare a ricomporre il quadro delle scelte politiche e delle riforme economico-sociali, in cui si collocano i tumultuosi e recenti cambiamenti del nostro sistema scolastico. Una logica precisa e globale: quella della società neoliberale, la cosiddetta "società della conoscenza". Come hanno sottolineato Dardot e Laval<sup>1</sup>, nes-



sun cambiamento di una tale portata sarebbe possibile senza la costruzione di un “senso comune”, capace di mobilitare forze e soggetti di varia natura, presentato come un insieme di enunciati, di evidenze, di analisi scientifiche. Se ancora ci fosse, tra coloro che gravitano attorno al mondo della scuola – alunni, insegnanti o genitori – qualche dubbio sul nesso tra economia, lavoro ed educazione nelle recenti politiche del nostro paese, il rapporto dell’OCSE lo cancellerebbe definitivamente. In esso è precisamente descritto un nuovo modello di società, una logica generale che impone, anche nelle pieghe apparentemente più lontane dal cuore della realtà produttiva<sup>2</sup> (ad esempio nelle scuole di infanzia) uno stesso modo di pensare e di agire, una nuova “razionalità generale”. Nel rapporto in questione, la nuova razionalità è sintetizzata nel concetto di “competenza”. In maniera semplice quanto brillante, la nozione di “competenza” assicura l’equivalenza tra produzione culturale (scolastica e accademica) e risorse umane impiegate nella realtà produttiva. Le competenze sono l’interfaccia porosa tra scuola, università, impresa, lavoro.

### Le competenze: una priorità per il paese

Nel rapporto non c’è mai il riferimento a una competenza contestualizzata o precisa: lo stesso termine è usato per indicare sia una competenza scolastica (competente in matematica?) sia una competenza lavorativa (competente come tecnico del suono?). Le “competenze”, in senso astratto e senza alcuna specificazione, sono dotate di realtà autonoma e oggettiva. Di esse l’OCSE documenta la costruzione dall’infanzia fino all’ingresso (intermittente, data la *precarietà* strutturale) nel mondo lavorativo. Si tratta di un rapporto squisitamente politico

che parte da una fotografia dello stato attuale dell’educazione e dell’economia italiane e indica la strada da seguire per la ripresa. La strategia per risollevare il paese consiste nell’attuare politiche di *promozione delle competenze*. Una priorità, si scrive. Le ambiziose riforme intraprese dal governo (nonostante l’occasione mancata del referendum del dicembre 2016, più volte sottolineato con evidente rammarico) preparano il solco della risalita. Ma è necessario renderle più efficienti e cogliere le opportunità che esse offrono. La *Buona Scuola* con l’alternanza scuola-lavoro, il Piano Digitale, il *Jobs Act*, il Piano Nazionale Industria 4.0<sup>3</sup> sono le “pietre miliari” su cui costruire la credibilità internazionale dell’Italia tra i Paesi dell’Organizzazione per lo sviluppo e la cooperazione economica. Sebbene il nostro Paese si trovi attualmente in una posizione di sofferenza economica, produttività stagnante, basso livello di competenza degli adulti e numero di laureati, preoccupante *skills mismatch* (disallineamento tra competenze richieste e competenze possedute), risalire le classifiche è possibile, sulla base di un’opportuna strategia:

- la scuola formerà allievi competenti e flessibili (anche) grazie alle innovazioni introdotte dal Piano digitale e dall’alternanza scuola-lavoro;

- tra i giovani allievi, alcuni potranno proseguire i percorsi di istruzione universitaria, opportunamente “riqualificati” e interfacciati con il mondo delle imprese (si auspica finalmente un’alternanza anche all’università o una seria presa in carico, da parte degli accademici, di quella che – scrivono – è pur sempre la loro “terza missione”: il raccordo con il *business* locale);

- per coloro che, invece, si rivolgeranno al mondo delle professioni, una strada percorribile sarà quella dell’istruzione terziaria breve in stretta connessione con il territorio (istituti

tecnici superiori, 2012 e le più recenti lauree professionalizzanti, 2016);

Una volta formati, i giovani potranno finalmente essere inseriti, a vario titolo, nel mercato del lavoro riformato dal cd. *Jobs Act*. Un mercato globalizzato e destrutturato, da cui entrare e uscire riadattandosi perennemente, grazie agli strumenti del *life long learning*: i recenti CPIA, per la formazione degli adulti, le tanto elogiate riforme delle politiche attive del lavoro nate dal *Jobs Act* o l’impegno nel piano europeo Garanzia Giovani. Strumenti che permetteranno la riqualifica di competenze obsolete o di basso livello. Il rapporto accredita i dati più volte diffusi dai governi (Renzi e Gentiloni) sull’occupazione (ad esempio le famose 850mila nuove occupazioni spacciate per posti di lavoro). L’OCSE promuove, dunque, il *Jobs Act* e i nuovi dispositivi della Legge 107/15 come strumenti di crescita economica. Su questo, in misura diversa, concordano gli *stakeholders* coinvolti. Oltre 200 soggetti, la cui lista è allegata in fondo al rapporto (annex 1, pag 266), dei quali solo 17 appartengono al mondo dell’istruzione e della ricerca pubbliche, ma nessuno al mondo della scuola<sup>4</sup>.

### L’educazione al servizio dell’economia

Per quanto riguarda l’istruzione scolastica, quella di ottobre non è certamente la prima incursione dell’OCSE in tema di educazione nazionale. La “professionalizzazione” della scuola, intesa qui come la necessità di mettere in relazione diretta educazione ed economia, quella corrispondenza termine a termine tra scolarizzazione e impiego, si è via via costituita, diventando progressivamente una nuova *doxa*. Un vero e proprio “principio di conservazione” tra i “flussi” in uscita dal sistema scolastico e i bisogni di manodopera dell’economia (più o

meno qualificata, ma, come si evince dal rapporto<sup>5</sup>, *meno*, anziché *più*). Se prima il compito dell'istruzione scolastica era quello di «risvegliare e sviluppare le facoltà di riflessione in generale, senza doverle impiegare in nessun compito di tipo professionale»<sup>6</sup>, il perpetuarsi delle crisi del sistema economico che, a partire dagli anni Novanta, si susseguono con varie modalità, inaugurano un nuovo discorso sul tema della conoscenza, della scuola e della formazione superiore. In un panorama marcato dalla competizione esacerbata, dalla globalizzazione e la progressiva automazione, l'economia in crisi preme sull'insegnamento e sulle strutture sociali. Competizione economica significa aumento della disoccupazione giovanile, pressione delle imprese sui salari, politiche di austerità che investono anche i sistemi di istruzione e formazione. Proprio la disoccupazione giovanile, strutturale e di massa diventa il tema centrale, dominante delle politiche dei sistemi educativi occidentali. La disoccupazione diventa, essa stessa, una «struttura pedagogica». Un esercizio educativo ad abbassare il livello delle aspettative, per disciplinare masse sommariamente scolarizzate<sup>7</sup>. L'insegnamento comincia a essere concepito non come uno strumento di emancipazione, ma come *strumento di lotta alla disoccupazione*. La scuola e la conoscenza che essa veicola, a rappresentare il *fattore essenziale di crescita economica*. Affermazioni come «un cittadino non competente è a rischio di esclusione sociale» o «un paese sottosviluppato è un paese non istruito» guadagnano lo statuto di *evidenza*, tanto che oggi pensare ad argomenti contrari rappresenta uno sforzo intellettuale tipico di chi si muova contro il «senso comune», la «ragione» dominante.

Se nel 1998 fece scalpore la perizia dell'Ocse<sup>8</sup>, indirizzata all'allora ministro Berlinguer, contenente cinque raccomandazioni sull'auspicio di definizione di parametri e standard di valutazione

nel nostro Paese<sup>9</sup>, oggi, a distanza di vent'anni da quelle raccomandazioni, il rapporto sulle competenze, appare un documento istituzionale come tanti. Analitico e denso di informazioni, quasi scientifico. In realtà, proprio questi vent'anni ci permettono di guardare con chiarezza a un disegno che si è disvelato progressivamente e che solo le recenti riforme conseguenti alla L. 107 hanno portato alla luce. Mettendo a confronto l'agenda politico-educativa dei diversi paesi industrializzati, si individuano i tratti di quella che si può definire una *riforma educativa globale*, basata su un postulato estremamente semplice: i risultati dell'educazione devono andare al di là dell'acquisizione di saperi di tipo scolastico. Devono riguardare le competenze. La società chiede – e ha diritto a farlo – che la scuola formi *allievi competenti*. Un'affermazione all'apparenza ovvia, se non superflua. Chi mai potrebbe ritenere che la scuola formi alunni incompetenti. Ma cosa si intende per *competente*? Quali sono le competenze richieste? In quale contesto? In quale gruppo sociale? Per quale sistema economico? È questa la rivoluzione copernicana dell'Ocse. L'aver spostato l'attenzione in maniera originale, empirica e descrittiva, dai *contenuti* dell'insegnamento a un ristretto gruppo di abilità, attitudini e capacità piuttosto trasversali – le cosiddette *basic skills* – irrinunciabili nella società della conoscenza. Queste competenze sono misurabili attraverso la capacità di rispondere a quesiti opportunamente costruiti, sempre ai tavoli dell'Ocse: i test PISA<sup>10</sup>.

Nel rapporto del 1999, intitolato *Project on competencies in the OECD context*<sup>11</sup> si afferma che «i sistemi educativi non hanno un fine in sé, ma sono il mezzo necessario a rendere gli allievi competenti per la vita, non solamente per la scuola». Un kit di sopravvivenza «costruito a tavolino» grazie al progetto DeSeCo, lanciato nel 1997, al quale, tra i tanti, come unico rappresentante italiano ha preso parte Carlo Callieri, a

nome di Confindustria. Nel 2003, nascono le competenze chiave (*key competences*) per «una vita di successo e il buon funzionamento della società» da promuovere e attraverso cui valutare la buona governance dei sistemi educativi. Esse si affermano e si trasformano in riforme di carattere pedagogico con una precisa leva politica: quella dell'Unione Europea.

### Tra l'Ocse e l'Italia c'è Bruxelles

Contrariamente a quello che oggi rappresenta un dato di fatto, l'idea che le istituzioni comunitarie siano legittimate a orientare le politiche nazionali di insegnamento e ricerca è piuttosto recente e non si è imposta in maniera naturale<sup>12</sup>. Con la strategia di «cooperazione aperta»<sup>13</sup>, ossia una modalità di *governance* che definisce obiettivi e confronti sistematici (*benchmarking*), indicatori di *performance* e scambio di «buone pratiche», la Commissione europea ha indirizzato in maniera sempre più invadente le scelte politiche dei singoli Stati, sotto la pressione dall'esame dei «pari» (*peer pressure*). Anche nel mondo della scuola sono stati introdotti cultura del risultato e logica delle «evidenze» quantificabili. Al discorso sull'educazione si è sostituito quello sull'apprendimento, scandito per «livelli», come una qualunque grandezza fisica «misurabile», con opportuni strumenti: i test standardizzati (test internazionali PISA e test nazionali INVALSI). Una nuova nomenclatura della formazione, di stampo tecnicistico, è stata adottata per organizzare le «uscite» dall'apparato scolastico in funzione degli obiettivi produttivi (i referenziali delle qualifiche EQF o dei livelli ISCED). La definizione di un quadro europeo di riferimento (CEFR) ha trasformato definitivamente la lingua in strumento di servizio, da usare in situazioni concrete, ri-

definendo, di fatto, il concetto di “test”: libri, giornali, fumetti, etichette del supermercato diventano fonti di scambio di informazione da saper decodificare con maggiore o minore padronanza<sup>14</sup>. Nel campo internazionale di una nuova competizione “collaborativa”, alla quale l'Italia non si è sottratta, la nostra interpretazione<sup>15</sup> del modello di scuola dell'Ocse si ritrova negli incessanti e ventennali interventi normativi che hanno portato alla L. 107. Siamo dunque stati dei bravi interpreti della volontà dell'Organizzazione per lo sviluppo economico. Così si evince dalla “Strategia delle competenze”.

## Gli insegnanti, commessi del capitale umano<sup>16</sup>

Nelle ultime pagine del rapporto, tra le raccomandazioni finali per affrontare in maniera vincente le sfide che la ripresa economica pone al nostro Paese, si scrive che, con le riforme messe in campo dal governo, il buon esito del rilancio italiano (ossia la risalita nei ranking internazionali) è nelle mani degli *stakeholders*: insegnanti, imprese, famiglie<sup>17</sup>. L'ordine deve far riflettere. A fronte di un coinvolgimento del tutto inesistente nella formulazione della “strategia per le competenze” (se non per pochissimi docenti universitari)<sup>18</sup> gli insegnanti nelle scuole sono considerati le prime leve strategiche. Prima ancora del mondo economico e amministrativo, il cambiamento deve partire dalle aule scolastiche. Sono gli insegnanti i *funzionari* da cui partire per una costruzione efficiente del capitale umano. È a loro, in primo luogo, che si chiede di ottimizzare il prodotto sociale e cognitivo del nostro paese: le competenze.

Uno dei tratti più singolari della nuova fase storica che la scuola sta vivendo è che, se fino agli anni Novanta-Duemila

il primato delle conoscenze e dell'organizzazione disciplinare non erano mai stati messi in discussione, con l'ingresso degli organismi sovranazionali nel discorso educativo, le riforme diventano di tipo pedagogico, curricolari. L'insegnamento e i suoi contenuti devono essere presidiati. Le difficoltà del sistema-scuola non sono più percepite come “strutturali”, ma si trasformano in un problema di contenuti e metodi insegnamento. Il percepito è che la responsabilità della perpetua inefficienza (e reprimende dell'Ocse) sia a carico degli insegnanti, non più dello Stato e dell'ordinamento del suo sistema di istruzione pubblico. La questione dei mezzi<sup>19</sup> viene oramai considerata solo dopo quella della riforma dei contenuti e dei metodi di insegnamento. Ci si dimentica dei precedenti tagli (mai recuperati) della riforma Tremonti-Gelmini, della scomparsa di personale insegnante o collaboratore amministrativo, della precarizzazione infinita di generazioni di docenti, della riduzione di ore, discipline e compresenze<sup>20</sup>, di quel “senso di ristrutturazione permanente”, che ha segnato la nostra storia scolastica degli ultimi vent'anni. Tutto in nome dell'argomento dell'efficienza, spesso accoppiato a quello falsamente democratico dell'equità (come se potesse esistere un problema di equità puramente tecnico e non politico). Una scuola più efficiente per la riuscita di tutti e di ciascuno. È questo il nuovo credo educativo.

Introducendo concetti opachi quali abilità, attitudini, competenze (da notare l'ambiguità dei testi istituzionali in ambito educativo, nella traduzione dei termini *skills* o *competences* in un generico competenze, segno di incertezza, sottolinea G. Allulli<sup>21</sup> e mancanza di coerenza epistemologica, sottolineiamo noi) con un lessico che occhieggia alla pedagogia attiva, non resta che modificare, decreto dopo de-

creto, in modo incrementale, la natura della pratica professionale degli insegnanti. Le classifiche dei test PISA e Invalsi, di immediato impatto sociale e pubblico, diventano lo strumento che legittima la necessità di cambiamento. Gli esiti ai test sono costantemente insoddisfacenti su scala internazionale e fortemente eterogenei su scala nazionale. Un liceale trentino si posiziona come un suo coetaneo finlandese, mentre un quindicenne campano come un suo coetaneo argentino. Come spiegarono questa differenza i tecnici delle statistiche sull'istruzione, i dirigenti di ricerca Ocse-Invalsi? È il sistema educativo nel complesso che non funziona, sono gli insegnanti e gli allievi meridionali, ribelli “per natura” e antropologicamente meno inclini alle valutazioni standardizzate oppure entrano in causa fattori politici, sociali, culturali, economici stratificati di cui la politica continua a non farsi carico? I risultati dei test, presentati come neutri e scientifici, conseguono anno dopo anno il loro effetto: depotenziano la legittimità delle pratiche (e dei valori) degli insegnanti, mettendo a tacere qualsiasi dibattito e aprendo le porte della scuola ai tecnici e agli esperti esterni. È il caso del nuovo piano di formazione triennale previsto dalla Legge 107 o del Piano nazionale della Scuola digitale, di recente rilanciato dal governo, che promette di “portare l'innovazione in ogni classe” e di accompagnare i docenti analogici nella rivoluzione digitale, grazie ai contributi dei migliori formatori.

Il documento programmatico sul digitale, profondamente diverso negli intenti e nello spirito dai vecchi piani degli inizi degli anni Duemila, è il cuore della cd. Buona Scuola e all'Ocse lo hanno ben capito: è la leva per “rendere la tecnologia digitale uno strumento didattico di costruzione delle competenze in generale” (comma 56 della legge 107).

### Il binomio scuola/lavoro

Il rapporto, in circa venti pagine, la cosiddetta *Challenge one*, è un proclama della *Buona scuola*. Il *Good School Act* è riassunto in una cornice<sup>22</sup> che ne evidenzia i punti nevralgici: i primi 5 riguardano novità di carattere organizzativo e professionale (reclutamento insegnanti e nuovi incentivi meritocratici, formazione obbligatoria, accresciuta autonomia scolastica e curriculum flessibile, digitale). Nessun cenno sulle *reali* applicazioni e sulle problematiche generate dai nuovi dispositivi normativi. Non c'è spazio per portare a galla incoerenze e criticità. Ad esempio: cosa ha *realmente* rappresentato per un lavoro i cui frutti sono intrinsecamente collegiali – quello del docente – una “componente salariale legata al merito” del singolo (bonus premiale)? Quanto *realmente* ha inciso la famosa “chiamata diretta per competenze” (anche qui!) nelle distribuzioni degli organici? In cosa *realmente* si sono tradotti flessibilità curricolare e *optional courses* se non in “docenti in appoggio”, spesso male impiegati, e non certo per la mancanza di solerzia o zelo dei dirigenti scolastici?

Dulcis in fundo, il *work based learning*, l'alternanza scuola-lavoro, per la quale il governo stanziava 100 milioni all'anno e che coinvolge circa 1,5 milioni di studenti. Centinaia di milioni di ore (sì, centinaia di milioni) che la riforma ha reso obbligatorie per ogni ordine di scuola: licei, tecnici, professionali. Le aspettative e gli interessi in gioco in questo “nuovo modello di formazione obbligatoria” sono molteplici: far dialogare scuola e imprese, sensibilizzare i giovani alle aspettative e richieste della realtà produttiva, attuare finalmente quei “laboratori” pedagogici che i nuovi progressisti della conoscenza rivendicano nel nome distorto del “lavoro manuale” e della “scuola delle cose” gramsciani<sup>23</sup>. Alternanza come modello universale: pedagogico, sociale, politico. Finalmente anche in Italia, unico caso in Europa, alternanza liceale. «Che andassero

a vedere cosa significa lavorare anche loro», quei figli di papà dei licei, prodotto di un'élite autoreferenziale, irrimediabili “bamboccioni”! Che le virtù taumaturgiche del lavoro li allenino – finalmente – alla durezza darwiniana dell'esistenza! Finalmente il trionfo dell'uguaglianza. Vittoria di Dewey e Don Milani.

Su come si attui il calderone dell'alternanza obbligatoria si è di recente discusso e dibattuto<sup>24</sup> in occasione dello sciopero studentesco del 13 ottobre scorso, accompagnato dalla pubblicazione di un monitoraggio della Rete degli Studenti Medi, che denuncia la «totale incapacità di far diventare il percorso di Alternanza parte del tradizionale percorso di formazione dello studente (e l'assenza di) una discussione sugli obiettivi formativi e sui programmi». Che l'alternanza non funzioni è opinione pressoché unanime, anche in ambienti insospettabili. Sul sito dell'ex Sen. Pietro Ichino, alla voce «Le VERE cause della disoccupazione giovanile», si segnala proprio l'attuazione “avventata e controproducente” dell'alternanza<sup>25</sup>. Scuola e lavoro sono saldati a doppio filo da uno dei dispositivi più innovativi del *Jobs Act*, il nuovo contratto di apprendistato, nel cosiddetto sistema duale scuola-impresa, il cui primato la *Buona Scuola* intendeva strappare alla Germania. Sì, perché le mutazioni della scuola hanno un'affinità profonda con il processo di destabilizzazione in atto nel mondo salariale. E la scuola, come ben hanno capito i teorici dell'economia, è un'istituzione pubblica di estrema grandezza che regola un meccanismo fondamentale della società della conoscenza. Quel meccanismo di cui in Italia, per ora, detiene ancora il monopolio: la certificazione delle credenziali educative. I lavoratori della scuola devono essere ben consapevoli di questo e saper leggere sottotraccia nella frantumazione progressiva dei diritti e dei contratti dei lavoratori la progressiva destrutturazione e messa in discussione delle credenziali scolastiche. In quest'ottica è

importante inquadrare la novità sulla valutazione degli studenti all'esame di Stato delle superiori, che debutterà nel 2019, introdotta dal recente “decreto sulla valutazione”, gemmazione della 107. Nel curriculum dello studente, allegato al diploma, saranno inseriti, in una sezione a parte:

- i “livelli di apprendimento” conseguiti nelle prove INVALSI nazionali e, aggiungiamo, “universali”, ossia proposte nella stessa modalità a uno studente del liceo scientifico e a quello del liceo artistico (i quadri orari e le discipline non contano, fare 10 ore di matematica, fisica e scienze o farne 4 cosa può mai cambiare? parliamo di competenze!);

- le competenze, conoscenze e abilità anche professionali (!) nonché le attività di alternanza.

Per la prima volta sulla scena scolastica, in tema di valutazione, entreranno in gioco soggetti esterni alla scuola. In nome di una oggettiva “leggibilità”, i tecnici (INVALSI) e le imprese (alternanza scuola-lavoro) prendono possesso di quell'agire proprio del mestiere dell'insegnante: il valutare. Lo studente, munito del suo “libretto delle competenze” – finalmente validato dalla firma del mondo esterno – si affaccerà, etichettato dal suo “livello di prestazione raggiunta”, nel mondo del lavoro o nell'istruzione terziaria.

Se proprio si vuole attribuire un valore economico alla scuola, questo risiede nelle qualifiche che essa distribuisce. Introdurre elementi esterni nelle qualifiche significa assistere all'espropriazione di una delle sue funzioni più rilevanti. Il titolo di studio, quella particolare “moneta battuta” dalla scuola (una “moneta culturale”), rappresenta ancora l'unico, concreto, strumento di negoziazione e scambio che un giovane possiede nel mondo lavorativo. Un meccanismo regolativo fondamentale della dinamica sociale, delle traiettorie professionali. Affiancare un libretto delle competenze al diploma offre uno strumento di potere enorme alle imprese, che potranno –



scenario neanche troppo futuribile – dettare e imporre condizioni, oltre che entrare nel merito della valutazione del percorso formativo.

## Formare cittadini colti e competenti

«Non c'è un noi e un voi, c'è solo la Nostra Scuola»<sup>26</sup>. Questo si scriveva a chiare lettere in chiusura del documento del 2014 del governo Renzi, che prometteva la riforma definitiva. La “nostra” scuola. È evidente che quella che è stata pomposamente definita *Buona Scuola* non è che un tassello di un quadro ben più ampio, che dall'Ocse a Bruxelles, attraverso la rete molecolare dei “portatori di interesse” del Paese, preme, indirizza, orienta e dirige le scelte politiche educative. L'Ocse, il mantra della società della conoscenza e delle competenze ha deterritorializzato e depoliticizzato la scuola.

A quella *scuola unidimensionale* schiacciata sul valore dell'efficienza è più che mai necessario rispondere proponendo un'idea di scuola nuova, la quale non vagheggi un ritorno al passato elitario e burocratico, ma che delimiti e preservi quella forza simbolica che la ha tenuta per anni al riparo dai poteri esterni economici e religiosi. Un'idea che rivendichi un *registro proprio di efficienza*, socialmente neutro, che si basi sulla sua capacità di dotare gli individui di *competenze sociali*, opinioni, gusti, scelte e *giudizi politici liberi*. Di cultura nel senso più neutro, laico e vasto del termine. Una scuola che salvaguardi la prerogativa di giudicare e valutare i suoi titoli e diplomi, “moneta scolastica” dotata di criteri propri. Un'istituzione che si riappropri di un sistema di riferimento temporale a lungo termine, lontano dal tempo proprio dell'economia e del rapporto costi/benefici. Nel nostro quotidiano, noi inse-

gnanti, torniamo a parlare di educazione più che di apprendimento, di evidenze, di risultati. La scuola deve essere dichiarata una questione *politica nazionale*, in un orizzonte europeo che riorienta le sue scelte in campo educativo. Un nuovo modello di scuola, e dunque di società, bisognerà inventarla. Non si cambia la società per decreto. Per questo la mobilitazione delle coscienze e dei singoli individui sono il nostro primo passo.

## NOTE

<sup>1</sup> P. Dardot, C. Laval, *La nuova ragione del mondo*, ed. Derive e Appodi, 2016.

<sup>2</sup> Vedi recente introduzione della logica della qualità e valutazione anche nelle scuole dell'infanzia, con la compilazione del Rapporto di Autovalutazione e l'ingresso nel ciclo di miglioramento [www.invalsi.it/infanzia/index.php?action=rav](http://www.invalsi.it/infanzia/index.php?action=rav)

<sup>3</sup> “Portare l'innovazione in ogni classe” è l'imperativo pronunciato in occasione del rilancio del Piano digitale, quando la ministra Fedeli ha annunciato la creazione di 18 centri di competenze di eccellenza, sulla scia dei *Competence Center* del piano *Industria 4.0*, per la promozione e lo sviluppo di competenze innovative. [www.istruzione.it/allegati/2017/Intervento%20Italia%20decide.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2017/Intervento%20Italia%20decide.pdf)

<sup>4</sup> Tranne Salvatore Giuliano, che nella lista figura con affiliazione generica MIUR. Prima dirigente scolastico, è stato recentemente reclutato nello staff ministeriale, con l'appellativo di “preside 2.0”. <http://ischool.startupitalia.eu/news/52415-20160307-salvatore-giuliano-ministero-istruzione>

<sup>5</sup> L'Italia è l'unico paese del G7 in cui i lavoratori con educazione terziaria svolgono lavori di routine, dunque sono ultraqualificati per l'impiego svolto (pag. 166 del rapporto).

<sup>6</sup> N. Bulle, in *Les humanités face à la lutte pour la vie et à l'évolutionnisme social*, 2011

<http://skhole.fr/les-humanites-face-%C3%A0-la-lutte-pour-la-vie-et-%C3%A0-l%E2%80%99%C3%A9volutionnisme-social>

<sup>7</sup> A. Di Luzio in “La crisi della scuola pubblica italiana”, presso la casa della cultura di Milano, 2016, reperibile online [www.youtube.com/watch?v=9jicGBKFTcU](http://www.youtube.com/watch?v=9jicGBKFTcU)

<sup>8</sup> <http://www.oxydiane.net/archivio-archives/textes-1998/article/la-scuola-italiana-nella-perizia>

<sup>9</sup> In particolare, le raccomandazioni 4 e 5 prevedono esplicitamente «la diversificazione e alternanza tra scuola e lavoro; lo sviluppo della qualità dell'insegnamento, anche attraverso una valutazione dei risultati; la creazione di un sistema di valutazione delle scuole, attraverso il calcolo del valore aggiunto e la determinazione di standard e obiettivi operativi».

<sup>10</sup> Sui test PISA, voci critiche possono trovarsi in alcuni contributi qui elencati: <https://lrcapua.com/2017/10/14/locse-pisa-e-il-dogma-del-neoliberalismo-che-soffoca-istruzione/>; [www.scienzainrete.it/articolo/test-pisa-fanno-male-alla-scuola/elena-rinaldi/](http://www.scienzainrete.it/articolo/test-pisa-fanno-male-alla-scuola/elena-rinaldi/)

2017-02-13; [www.roars.it/online/ocse-pisa-e-invalsi-una-prospettiva-europea/](http://www.roars.it/online/ocse-pisa-e-invalsi-una-prospettiva-europea/); [www.roars.it/online/Unione-matematica-italiana-sui-risultati-ocse-pisa-2012/](http://www.roars.it/online/Unione-matematica-italiana-sui-risultati-ocse-pisa-2012/). Il ruolo di società come la Pearson, leader mondiale dell'apprendimento, in particolare in USA e UK, nella costruzione dei test OCSE non è da sottovalutare: [www.pearson.com/corporate/news/media/news-announcements/2014/12/pearson-to-develop-pisa-2018-student-assessment-21st-century-fra.html](http://www.pearson.com/corporate/news/media/news-announcements/2014/12/pearson-to-develop-pisa-2018-student-assessment-21st-century-fra.html)

<sup>11</sup> L. Salganick, D. RYchen et al., *Projects on competencies in the OECD context*, SFSO, OECD, 1999, pag. 19.

<sup>12</sup> In un saggio di Nico Hirtt, ex professore di Matematica e Fisica del Belgio Fiammingo (N. Hirtt, *Tableau noir. Résister à la privatisation de l'enseignement*, EPO, Bruxelles, 2004, pag. 26) si afferma che il coordinamento delle politiche educative dei singoli stati, da parte dell'Unione, frutto di una precisa volontà amministrativa ed economica, ha ricevuto il "rinforzo" dell'European Round Table, un think tank che riuniva, negli anni Ottanta, i più forti poteri industriali europei. Si veda anche il sito dell'APED, *Appel pour une école démocratique* (di cui esiste anche una versione italiana), all'indirizzo: [www.skolo.org/](http://www.skolo.org/)

<sup>13</sup> Vedi G. Allulli, *Dalla strategia di Lisbona a Europa 2020*, 2015, al link <http://docplayer.it/7772975-Dalla-strategia-di-lisbona-a-europa-2020-giorgio-allulli.html>, pag. 11.

<sup>14</sup> Secondo quest'interpretazione alla stessa categoria di testo appartengono la *Divina Commedia* e il codice a barre di una pizza surgelata.

<sup>15</sup> La traduzione dei rapporti OCSE e delle Raccomandazioni europee nel quadro politico nazionale resta in mano alla politica italiana, non essendo quegli atti giuridicamente vincolanti ed è brevemente riassunta nel recente articolo di M. Boscaino al link <http://blog-micromega.blogautore.espresso.repubblica.it/?p=21960>

<sup>16</sup> Questa definizione si deve al prof. M. Baldacci, durante un recente seminario dal titolo "Un'idea di scuola", organizzato a Verona da Proteo Fare Sapere nella sede della FLC CGIL (6 ottobre 2017, presto reperibile online).

<sup>17</sup> Rapporto OCSE, pag. 219.

<sup>18</sup> Gli insegnanti delle scuole di primo e secondo grado non compaiono né hanno alcuna rappresentanza nell'elenco degli *stakeholders* convocati per l'elaborazione della "strategia per le competenze", come si vede dalla lista di pag. 266.

<sup>19</sup> Nel Rapporto "Education at Glance 2017" sullo stato dell'istruzione in Italia si legge a pag.

6 della versione italiana: «Nel 2014, la spesa per le istituzioni dell'istruzione si è attestata al 4% del PIL in Italia, un rapporto molto inferiore alla media OCSE del 5,2% e inferiore del 7% rispetto al 2010. Solo cinque altri Paesi si collocavano a un livello inferiore rispetto all'Italia in termini di spesa per le istituzioni dell'insegnamento in percentuale del PIL».

<sup>20</sup> Tagli che il governo ritiene di aver ampiamente recuperato grazie all'introduzione del cosiddetto organico di potenziamento, vedi <https://www.orizzontescuola.it/organico-della-autonomia-perche-e-un-flop-dalla-copertura-supplenze-allora-di-alternativa-alla-religione/>. Oppure tramite finanziamenti settoriali e vincolati (sempre su tematiche legate al Piano Digitale), provenienti dalla Comunità europea, con i PON scuola, vedi <https://www.agendadigitale.eu/senza-categoria/pon-del-miur-sono-rose-con-le-spine-i-nodi-da-risolvere/>

<sup>21</sup> «[...] la distinzione tra il concetto di competenza (*competence*) e quello di abilità (*skill*) non è chiara; [...]. La differenza è sottile, al limite della tautologia. [...] La competenza si distingue dall'abilità perché vengono mobilitate anche risorse non cognitive (atteggiamenti, ecc.). Ma nell'ambito scolastico, dove vengono messe in gioco prevalentemente competenze cognitive, come distinguere competenze da abilità? Mentre nell'ambito di lavoro è più agevole (ma non sempre) tracciare la linea di demarcazione tra abilità e competenza, nell'ambito di studio, e dunque in ambito scolastico il confine è più stretto. La difficoltà si avverte in particolare quando ci si trova a dover definire o valutare gli obiettivi da raggiungere per quanto riguarda l'acquisizione di abilità e/o competenze relative a discipline o ambiti disciplinari. La lettura di molte indicazioni programmatiche ministeriali riguardanti gli obiettivi della scuola o della formazione professionale mostra numerose incertezze nell'utilizzo delle diverse categorie». In G. Allulli, *Dalla strategia di Lisbona ad Europa 2020, in Politiche europee della formazione e delle risorse umane*, Ottobre 2010, pp. 44 e 45, al link <https://elearning2.uniroma1.it/mod/resource/view.php?id=91230>

<sup>22</sup> Rapporto OCSE, pag. 59.

<sup>23</sup> È diventata comune l'appropriazione indebita di parole o frasi estrapolate dai *Quaderni* di Gramsci per sottolineare l'importanza del lavoro manuale per gli studenti. Quasi come se chi non accettasse che gli studenti siano obbligati a svolgere ore di alternanza in impresa possa considerarsi un difensore della "casta"

intellettuale che legittima e riproduce le disuguaglianze. Sul pensiero di Gramsci e sulla relazione lavoro-formazione, si veda Renata Puleo: [www.lacittafutura.it/scuola-e-universita/il-lavoro-e-fatica.html](http://www.lacittafutura.it/scuola-e-universita/il-lavoro-e-fatica.html)

<sup>24</sup> Vedi ci recenti articoli pubblicati in occasione dello sciopero: <https://ilmanifesto.it/valeria-pinto-lalternanza-scuola-lavoro-rieduca-gli-studenti-alla-disciplina/>, <https://ilmanifesto.it/fico-mcdonalds-zara-e-altre-100mila-quando-la-forza-lavoro-e-gratuita/>

<sup>25</sup> Dal sito personale di Pietro Ichino: «[...] un mare nel quale la maggioranza delle scuole rischia oggi di affondare. Eppure non ci voleva molto a capire che senza risorse, preparazione e organizzazione l'alternanza non poteva decollare». E ancora: «[...] a chi vuole farsi un'idea della superficialità con cui questa delicatissima riforma è stata gestita consiglio di visitare il sito del MIUR alla voce alternanza. Un misto di robotanti paroloni e stucchevole burocratese. Le sezioni più interessanti del sito sono "coming soon": aspetta e spera. La conseguenza più grave (anch'essa facilmente prevedibile) di questo colossale fallimento è l'esasperazione degli studenti e la loro tentazione a considerare l'insuccesso di una politica governativa come la prova che mercato, imprese, globalizzazione hanno come vero e principale obiettivo lo sfruttamento selvaggio dei più deboli». Scritto dal prof. Maurizio Ferrera, ordinario di Scienza Politica presso la Facoltà di Scienze Politiche, Economiche e Sociali dell'Università degli Studi di Milano.

<sup>26</sup> Documento "La Buona Scuola", 2014, pag. 132.



# L'EQUIVOCO DELLE COMPETENZE

MAURIZIO LICHTNER

*Isolare le competenze chiave, come oggetto di certificazione, dallo sviluppo complessivo, culturale e personale dello studente significa spingere la scuola verso un funzionalismo riduttivo che non risponde neppure alle esigenze di innovatività del sistema. Riflessioni su una scuola che si specializza nella produzione e certificazione di competenze chiave.*

**S**ono circa dieci anni, da quando il governo italiano ha recepito la *Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo* sulle competenze chiave, del 18 dicembre 2006, che il mondo della scuola è alle prese con la questione delle competenze. Qualcuno ha sostenuto che identificare gli obiettivi formativi in termini di competenze è la nuova frontiera dell'educazione, che è l'occasione per una revisione dei curricula o dei metodi didattici.

Si è chiesto quindi alle scuole di “lavorare per competenze”, considerando che i veri obiettivi formativi non sono né le conoscenze in quanto tali né i saper-fare che se ne ricavano, ma le capacità, da parte dello studente, di utilizzare conoscenze e abilità in modo “autonomo” e “responsabile” in vari contesti. Ci si aspetta che lo studente, come esito delle attività formative in cui è coinvolto, sviluppi determinate “competenze chiave”.

In realtà non ci sarebbe niente di

nuovo, dal punto di vista pedagogico, nell'idea che le conoscenze oggetto di insegnamento, con le connesse abilità, non sono fine a sé stesse ma devono avere un valore formativo da determinare ed esplicitare, come contributo al complessivo sviluppo intellettuale e personale dello studente. Tutto il discorso sulle competenze nei curricula scolastici potrebbe ridursi a una particolare avvertenza: che il rapporto tra contenuti dell'insegnamento, metodi seguiti, e risultati formativi attesi, sia meglio

definito, e di conseguenza venga ripensato, se necessario, il percorso educativo.

Ma non è così se con l'approccio per competenze, e l'insistenza sulle competenze chiave, si vuole veicolare un certo orientamento, la subordinazione dell'educazione alle esigenze del mercato, la richiesta di saperi meno teorici e più pratici, la messa in discussione di quei saperi che non hanno una diretta e visibile ricaduta pratica.

Nell'Allegato alla Raccomandazione del 2006, al di là di un generico umanismo, che non può mai mancare, si dice che servono competenze chiave «per adattarsi in modo flessibile a un mondo in rapido mutamento»; che l'istruzione ha un duplice ruolo, «sociale ed economico», deve cioè assicurare la coesione sociale e l'occupabilità; e che i giovani devono sviluppare competenze chiave per essere «pronti per la vita adulta» e «per la vita lavorativa». Su cosa si deve intendere per adattabilità c'è da discutere, naturalmente, e anche sull'«essere pronti», perché la scuola non può sfornare persone *ready-made*, una forza lavoro bella e pronta per l'uso.

Aggiungiamo che il quadro delle otto competenze chiave oggetto della Raccomandazione è piuttosto eterogeneo: alcune competenze si collegano a determinate discipline scolastiche (competenze linguistiche, matematiche), all'interno delle quali potrebbero introdurre diverse priorità; altre sono più trasversali (come «imparare a imparare»), e altre richiedono l'introduzione di nuovi contenuti (l'imprenditorialità e le tecnologie informatiche). Poi tutto si complica: si ammette che alcune di queste competenze si sovrappongono; e vengono richiamate qualità come pensiero critico, creatività, iniziativa, capacità di risolvere problemi, valutazione del rischio, ecc., ma solo per dire che «svolgono un ruolo» per ciascuna delle otto competenze chiave.

### Competenze chiave, pensiero critico, saperi

Concettualmente, ci sarebbe molto da chiarire. Ad esempio, pensiero critico, creatività, ecc., rimandano piuttosto a un discorso sullo stile di pensiero che la scuola dovrebbe sviluppare, che certamente non può consistere in un insieme di capacità funzionali, ma che è soprattutto visione ampia, capacità interpretativa, attribuzione di significati, un pensiero fondamentalmente «non algoritmico»<sup>1</sup>. Comunque, bisogna ammettere che l'approccio per competenze è stato recepito in Italia tra il 2007 e il 2012 con molti *distinguo* e riportando il discorso su un terreno pedagogico. Presentando nel settembre 2007 la nuova legge sull'obbligo d'istruzione l'allora ministro della P.I. osservava: si vuole finalizzare il sapere disciplinare al raggiungimento di competenze chiave, ma non dimentichiamo che nel curriculum ci sono «in primo luogo» come oggetto del sapere, «conoscenze chiave irrinunciabili». Quindi le competenze attese venivano ricondotte agli assi culturali (linguistico, matematico, ecc.) che garantiscono il «tessuto» del percorso educativo. Poi nelle *Indicazioni per il curriculum* (sempre del settembre 2007) leggiamo che la scuola ha diversi compiti educativi: trasmettere il patrimonio culturale, preparare i giovani al futuro fornendo le competenze indispensabili, sostenere il percorso personale dello studente che è anche «ricerca di senso».

Sempre nelle *Indicazioni*, non troviamo la tripartizione tra conoscenze, abilità e competenze; conoscenze e abilità sono elencate insieme come «obiettivi di apprendimento» senza artificiose separazioni; a parte sono indicati i «traguardi per lo sviluppo delle competenze», però vediamo che c'è piena continuità tra le attività prima richieste nel corso dell'apprendimento disciplinare e quelle che dovrebbero caratteriz-

zare la competenza. Si sottolineano anche le premesse cognitive delle abilità o competenze: ad es. gli studenti devono acquisire «gli strumenti di pensiero necessari per apprendere e selezionare le informazioni».

Posizioni analoghe troviamo nelle *Indicazioni nazionali* per i Licei del 2010, dove le competenze attese somigliano alle tradizionali «linee generali». Nelle *Linee guida* per gli Istituti tecnici, del 2010, si collega lo sviluppo delle competenze all'uso del laboratorio e ad altri metodi attivi. Per il Primo ciclo di Istruzione le *Indicazioni nazionali per il curriculum* del 2012 confermano quelle del 2007. Ma nella pratica l'approccio per competenze ha significato soprattutto, per insegnanti e dirigenti scolastici, un faticoso e ingrato lavoro procedurale. La «programmazione per competenze» ha utilizzato quasi dappertutto lo schema tripartito (che deriva dal Quadro europeo delle qualifiche, EQF), che richiede di distinguere il più nettamente possibile tra le conoscenze, le abilità e le competenze da acquisire, anche quando la separazione non ha alcun senso didattico; inoltre, siccome le competenze possono avere un raggio di azione più ampio delle singole discipline, si introducono le competenze per aree o assi culturali. Lo schema, già difficile da applicare, si complica, perché bisogna individuare analiticamente tutta una serie di rimandi. E dall'insegnante di una disciplina ci si aspetta soprattutto che lavori per dare un contributo alla costruzione delle competenze trasversali o di area.

Purtroppo non sembra che tutto questo lavoro procedurale abbia portato, salvo eccezioni, a significativi chiarimenti concettuali sul rapporto tra conoscenze, abilità, competenze, e tra competenze specifiche, competenze chiave o trasversali, come obiettivi formativi. Intanto forse non ci siamo resi conto che da successivi documenti europei il quadro di riferimento delle competenze chiave del 2006 risulta piuttosto relativizzato.



## Una giungla di curricula, discipline, competenze

Un'indagine *Eurydice* del 2012<sup>2</sup> rilevava diversi problemi su come le competenze chiave erano entrate fino allora nei curricula nazionali. In alcuni paesi erano state tutte integrate nel curriculum scolastico, in altri solo le competenze digitali e l'imprenditorialità, oppure solo iniziative per rinforzare lingua o scienze. Le competenze trasversali a volte apparivano nel curriculum come materie a sé stanti, a volte come parte di una più ampia area di apprendimento. C'era poi un problema di *status* delle competenze trasversali rispetto a quelle collegate alle discipline tradizionali; e c'era peraltro l'urgenza di migliorare le *basic skills*, che non sono esattamente la stessa cosa. La definizione di competenze chiave era quanto mai generica; *core competences*, *basic skills*, *key skills* sono viste come più o meno la stessa cosa; competenze e *skills* sono assunte come sinonimi. E le strategie «per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento» possono essere varie, l'importante è che l'approccio per competenze dia un importante contributo alla crescita economica e all'occupazione.

Insomma, tutto era molto fluido, si poteva tenerne conto e offrire da parte nostra anche soluzioni diverse, dando così anche un contributo critico alla UE, invece di limitarci a recepire e applicare.

In *A New Skills Agenda* del 2016<sup>3</sup> la parola *skill* perde del tutto i suoi caratteri distintivi; è usata “to refer broadly to what a person knows, understands and can do”. C'è poi tutta una serie di richieste per assicurare competitività e innovazione al sistema produttivo: bisogna superare gli *skills gaps* e i *missmatches* tra domanda e offerta di lavoro; servono competenze per tutti per assicurare flessibilità e sicurezza; in particolare servono competenze digitali per tutti, dalle più semplici alle più com-

plesse. Ci vuole più educazione, ma bisogna capire qual è la preparazione adatta per il mercato del lavoro. Servono “sistematiche riforme” dell'educazione. Gli imprenditori chiedono *skills* trasferibili, come la capacità di lavorare in gruppo, il pensiero creativo e la capacità di *problem solving*; servono profili interdisciplinari, e servono abilità di base, come alfabetizzazione linguistica e matematica, c'è parecchia confusione, dovrebbe essere chiaro che per riformare (o integrare) i curricula non ci si può limitare ad allinearsi alle contingenti richieste del mercato, ci vuole autonomia, il tema va affrontato in termini educativi, proprio per dare risposte valide<sup>4</sup>.

## Ma lo studente vero dov'è?

Ma veniamo alla questione della “certificazione” delle competenze, e in particolare delle competenze-chiave, in analogia a quanto si fa per le qualifiche professionali, con lo stesso schema usato nell'Eqf e oggi nel Quadro nazionale delle qualifiche, il QNQ). Il DL 62 del 13 aprile 2017, uno dei decreti attuativi della legge 107/2015, distingue nettamente tra valutazione degli apprendimenti e certificazione delle competenze. La valutazione ha per oggetto “il processo formativo e i risultati di apprendimento”, ha «finalità formativa ed educativa», «documenta lo sviluppo dell'identità personale e promuove l'autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze» (art 1). È condivisibile, anche non se non c'è nessuna indicazione riguardo alle modalità. Si dice anche che la valutazione «è effettuata dai docenti nell'esercizio della propria autonomia professionale». Però poi notiamo (artt. 7 e 9) che solo i risultati di apprendimento ottenuti nelle prove INVALSI, date per oggettive, e standardizzate, meritano di essere classificati per livelli

e di apparire come particolarmente affidabili su una apposita scheda.

Le competenze chiave del 2006, recepite senza nessuna modifica, vengono certificate indicando i diversi livelli raggiunti, mediante “enunciati descrittivi”. Il Decreto 742 del 3/10/2017 entra poi nel merito: la certificazione descrive i «livelli delle competenze chiave e delle competenze di cittadinanza, a cui l'intero processo di insegnamento apprendimento è mirato» (art 1). Come si vede riflette proprio un approccio totalizzante che vede nelle competenze chiave l'unico sostanziale risultato formativo. La certificazione delle competenze chiave descrive quindi «i risultati del processo formativo» al termine di un ciclo di studi, valutando la «capacità di utilizzare i saperi acquisiti per affrontare compiti e problemi».

Ma che cosa viene descritto, a proposito delle otto competenze attese? Nulla di ciò che il singolo studente ha fatto; il modello nazionale da utilizzare presenta infatti, per ogni competenza chiave, la frase standard che descrive il comportamento di uno studente “ideale”, ripreso dal Profilo dello studente contenuto nelle *Indicazioni nazionali per il curriculum* del 2012. Il livello di competenza dello studente viene certificato in base al confronto col modello ideale.

Però questo modello di certificazione non fa capire nulla dello studente, per due motivi: 1. non c'è nessuna concreta descrizione di ciò che si ritiene essere la sua competenza, né c'è un rinvio a una tale descrizione; 2. non si dice nulla del legame di continuità, che non può non esserci, tra il percorso di apprendimento nel suo insieme e i risultati in termini di competenze. Inoltre, e siamo al punto 3., si offre un “profilo dello studente” parziale, riduttivo, perché si ignorano altre capacità, come quelle riflessive, interpretative, che possono non avere ricadute immediate e visibili

ma sono fondamentali dal punto di vista formativo. Non si capisce perché la scuola dovrebbe certificare le competenze-chiave (così come i risultati nei test INVALSI) a parte rispetto alla complessiva preparazione raggiunta dallo studente.

Insomma, servono chiarimenti, se si vuole provare a dare un senso all'approccio per competenze nella scuola. Vorrei porre a questo punto due questioni, che hanno a che fare col rapporto tra la teoria e la pratica.

La prima. Vogliamo che i giovani imparino già a scuola, a tutti i livelli, a misurarsi di più con problemi pratici? Si può discutere, purché questo non significhi che i saperi devono essere, nella loro impostazione, meno teorici e più pratici. C'è chi sostiene, in linea con quell'orientamento che va sotto il nome di "svolta pratica"<sup>5</sup>, che i concetti astratti, formali, devono perdere il loro ruolo privilegiato, perché non hanno corso nelle pratiche, professionali e non, dove si utilizzano invece sempre concetti "funzionali", che sono "strumenti per l'azione". Ma l'esperienza educativa ci dice che lo sviluppo intellettuale richiede sempre un graduale passaggio dalla visione intuitiva a quella più astratta, concettuale, fino a capire che proprio i concetti più generali e più astratti hanno una capacità "rappresentativa", nel senso che sono la chiave per arrivare a una rappresentazione valida della realtà.

Bisogna però dire che il percorso di acquisizione dei saperi può (anzi dovrebbe) essere un percorso teorico-pratico, in coerenza con la concezione che si ha delle discipline: le scienze fisiche richiedono il laboratorio, la sperimentazione; la matematica i procedimenti induttivi, euristici; la storia la ricerca e l'interpretazione di documenti, e così via. Ci deve essere insomma un *fare*, nell'apprendimento disciplinare, che però va distinto dal fare nel contesto professionale: nella professione in genere il fare rappresenta l'utilizzazione o

applicazione delle conoscenze possedute, nell'educazione il fare (come sperimentare ecc.) può essere invece proprio la condizione per apprendere. Le competenze degli studenti dovrebbero essere viste soprattutto in continuità con quest'ultima concezione del fare.

La seconda. Non si può pensare che, puntando sulle competenze, si possa evitare il *gap* che c'è tra uscita dalla formazione e inserimento professionale. Quando un giovane esce dalla scuola o dall'università con un sapere teorico ed entra in un contesto lavorativo, non può semplicemente "applicare" le sue conoscenze, deve costruire (e ci vuole del tempo) un sapere pratico in cui entrano altri elementi, intuitivi, relazionali, contestuali. Le conoscenze teoriche bisogna averle, ma vanno richiamate a partire dalle esigenze pratiche, perché la pratica, come dice Schön, ha una diversa epistemologia.<sup>6</sup> Ma senza teoria, senza la capacità di elaborare modelli astratti, non si ha la capacità di riformulare i problemi, di individuare alternative e fare innovazione. Che cosa allora può facilitare il passaggio del sapere teorico nella pratica? Certamente essenziale è il modo in cui questo sapere è stato appreso.

### NOTE

<sup>1</sup> L.B. Resnick, *Education and Learning to Think*, Washington DC., 1987

<sup>2</sup> European Commission, *Developing Key Competences at School in Europe*, Eurydice Report, November 2012.

<sup>3</sup> European Commission, *A New Skills Agenda for Europe*, 10/6/2016

<sup>4</sup> Un recente documento del Consiglio europeo (del 17/01/2018) sulle competenze chiave dovrà essere oggetto di un'analisi ad hoc.

<sup>5</sup> Schatzky, T.R. et al (eds), *The Practice Turn in Contemporary Theory*, London and New York, Routledge, 2001

<sup>6</sup> Schön, D., *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo, 1993

# **QUESTIONI ORGANIZZATIVE E DI IMPOSTAZIONE**



# LA SCUOLA, LABORATORIO DI REALTÀ

GIORGIO CRESCENZA

*La disoccupazione dei giovani non è colpa della scuola. Le misure che avvicinano gli studenti al mondo del lavoro non sono occasioni di feconda ibridazione tra saperi e modi d'apprendere. Fermarsi per un bilancio*

**Q**uando qualcuno ha parlato di alternanza scuola-lavoro come rimedio alla disoccupazione giovanile ha detto una sciocchezza (quasi come quando Poletti ha parlato dei giovani che dovrebbero scaricare le cassette della frutta), ma che si inserisce dignitosamente sulle approssimazioni che vengono fatte sui giovani. La disoccupazione giovanile non dipende dal fatto che i giovani non conoscono il lavoro, ma da una politica e da un mercato del lavoro che non li riconosce come la risorsa principale del cambiamento.

Questo modello si sposa perfettamente con un'idea di scuola prona alle peggiori derive del mercato del lavoro, una scuola in cui l'alternanza con il lavoro non rappresenta un'occasione feconda di ibridazione tra saperi e modi di apprendere, ma un addestramento al lavoro gratuito. Non è un caso che gli anni della crisi economica, del disinvestimento sui saperi, della Legge 13 luglio 2015 n. 107 siano stati anche quelli in cui più forti si sono sentite le retoriche contro i giovani, la conoscenza e le aspirazioni di emancipazione sociale delle generazioni che si affacciavano al mondo del lavoro.

Ai ragazzi e alle ragazze si è detto che studiare serviva a poco se non a niente e che dovevano abbassare le loro aspirazioni e non fare gli schizzinosi. Tutti dispositivi tesi a scaricare la colpa della disoccupazione, della precarietà e della povertà sui soggetti per oscurare i responsabili veri. La scuola e l'università sono state allo stesso tempo bersagli di questa narrazione, che le voleva da una parte inutili e dall'altra canali di disciplinamento e addestramento al lavoro gratuito.

Tutto dentro l'idea che un paese che compete al bisogno di pochi istruiti ed eccellenti. Pochi, sicuramente non tutti.



### Strumenti per capire il mondo del lavoro

Esattamente qui, intorno a una scuola escludente – altro che “buona scuola” – che sbatte fuori invece di tenere dentro, si incardina la battaglia della “scuola buona”, quella militante, ispirata ai principi costituzionali. Perché la battaglia contro le disuguaglianze e contro una società ingiusta e violenta intende il sapere come diritto di cittadinanza che deve essere aperto a tutti.

La scuola deve dare agli studenti gli strumenti per muoversi nel mondo del lavoro e non per farli diventare turisti dentro le aziende, così come avviene in alcuni percorsi di alternanza.

Oggi viene liberalizzato tutto, non c'è più distinzione tra pubblico e privato. La scuola un tempo era *aperta a tutti* e ora sta diventando *aperta a tutto*, come dimostra l'affanno nell'inseguire l'elaborazione e la formulazione dei PON, dato che sono diventati l'unico modo per far arrivare delle risorse aggiuntive nelle scuole.

L'innovazione non è “nelle macchine”, ma nelle teste capaci di progettarle, modificarle, gestirle. Quindi, a proposito di *Buona scuola*, credo sia opportuno dire che la scuola è buona se getta semi di coscienza critica e fa memoria del passato perché non debbano ripetersi quegli eventi che sono stato frutto di un pensiero miope e restrittivo. Penso al ruolo chiave della scuola primaria, o meglio elementare, perché va agli elementi delle cose.

Quella scuola, che prima di tutte le altre alfabetizza (nell'accezione semantica della parola) e dove l'umanità degli insegnanti *agisce*, dando accoglienza ai diversi *bisogni* di chi capita incontrare.

L'alternanza scuola-lavoro, nel pensiero della Legge 107, si è dimostrata nella sua totale idea fallimentare. È stato detto da tanti sin dall'inizio, comprese le organizzazioni sindacali che hanno chiesto di abrogare le norme sull'obbligo previsto delle 400 ore negli isti-

tuti tecnici e professionali e 200 ore dei licei (comma 33, art. 1 L.107/15).

### Un'opportunità, non un obbligo

Gli studenti devono essere messi in grado di avere un contatto con la cultura del lavoro: è su questo che si deve intervenire. Promuovere la conoscenza della realtà anche attraverso esperienze di alternanza può essere proficuo solo se avviene un contestuale mutamento della didattica, cosicché i ragazzi percepiscano che tutto ciò che si fa, dentro e fuori la scuola, ha un senso.

La scuola di per sé è un laboratorio di realtà, cioè un luogo appartato in cui ci si dedica alla riflessione, alla concettualizzazione senza escludere il mondo esterno, ma anzi, partendo e ritornando a esso. Lo sottolineo ancora, l'alternanza non deve essere concepita come un'alternativa alla scuola tradizionale, ma come punto di partenza per uno studio ricco di senso. Ovviamente qualcosa deve cambiare anche all'interno delle aziende che accolgono i ragazzi, le quali dovrebbero attrezzarsi in maniera diversa, prevedendo laboratori e personale realmente qualificato, altrimenti il rischio più frequente è quello di sprecare tempo e risorse preziose in un'idea superficiale di continuità tra scuola e lavoro. Credo che sia sbagliato imporre un numero di ore; nelle province autonome di Trento e Bolzano hanno recepito l'alternanza declinandola come opportunità e non come obbligo, proprio per non incorrere in errori causati da fretta e superficialità.

È quanto mai necessario avviare opportune indagini sull'andamento dell'alternanza scuola-lavoro, per verificare i regolamenti e le pratiche in uso, dato che tra le aziende annoverate c'è anche McDonald's. Le attività di alternanza scuola-lavoro, così come quelli di stage o tirocinii previsti nei vigenti percorsi di istruzione e formazione, si trasformano in

un'esperienza di lavoro nero o addirittura, un momento in cui viene lesa l'incolumità degli studenti oltre che rappresentare una grave offesa a diritti inviolabili.

Quest'idea dell'alternanza scuola-lavoro obbligatoria per tutta la scuola secondaria superiore, pezzo forte della legge 107, è cominciata nell'incertezza e sta finendo nel caos. Ci ricordiamo bene Matteo Renzi che spiegava alla lavagna, come un “buon maestro”, la *Buona scuola*. Con la bacchetta indicava il pezzo forte e qualificante della sua riforma, appunto l'alternanza scuola-lavoro: 200 ore nel triennio dei licei, 400 nel triennio di tecnici e professionali. Uno strumento per rinnovare la scuola, con un'immersione nel mondo del lavoro, per formare al “senso di iniziativa e di imprenditorialità”.

Le cose devono cambiare: la scuola si deve aprire al futuro, alla capacità del fare, all'*imparare facendo*. Non solo, nell'epopea politica l'alternanza è anche trampolino «verso una professione», nella speranza che gli stage possano permettere di abbassare quel 46% di disoccupazione giovanile, tarlo e remora per lo sviluppo del Paese. Eppure la scuola, quella buona davvero, si è rimboccata le maniche e ha avviato percorsi, progetti, a volte anche pregevoli, sempre tra mille difficoltà. Ma il problema sostanziale è che un'attività resa obbligatoria per tutti gli studenti per legge, in assenza di qualsiasi strumento offerto alle scuole per la sua organizzazione, finisce con il produrre approssimazione, spreco, confusione, se non peggio.

### L'esperienza di questi due anni racconta...

Un monitoraggio dell'Unione degli studenti sulle esperienze di 15.000 studentesse e studenti ci dice che oltre la metà degli intervistati dichiara di partecipare a percorsi non inerenti ai propri studi e che quattro studenti su dieci am-

## L'ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO

mettono di non essere messi nelle condizioni di apprendere, nel percorso di alternanza. E infatti, al di là degli slogan già ricordati, qual è il senso vero di questa operazione? Si impara un lavoro, si conosce un ambiente di lavoro, si riflette su una filosofia e un'organizzazione d'impresa? Da McDonald's, da Zara?

La scuola è stata lanciata in questa avventura senza che venisse fatta chiarezza su obiettivi e strumenti. Senza predisporre una struttura organizzativa e normativa che renda possibili i percorsi e ne garantisca utilità ed efficacia. Alcuni esempi? La maggior parte dei luoghi di lavoro non è attrezzata per accogliere studentesse e studenti e non è stata ancora definita la *Carta dei diritti e doveri dei soggetti in alternanza*. E per di più i percorsi di alternanza spesso comportano costi per studenti e famiglie.

Nel 2016, il primo anno dell'applicazione della riforma, ha partecipato all'esperienza di alternanza uno studente su tre, il 60% nei professionali, il 20% nei licei. In queste condizioni di assoluta difficoltà organizzativa non c'è da stupirsi se molte scuole finiscono col far svolgere l'alternanza (in realtà stage) nel periodo estivo, magari a piccoli gruppi che vanno a fare i camerieri in Italia o all'estero, per coprire le ore e poter poi fare gli esami finali. Ma con quali tutele e con quale efficacia formativa? E quante ore sono state sottratte all'apprendimento con questo modo di procedere?

L'alternanza scuola-lavoro non è una novità, era prevista già dalla legge 53 del 2003, meglio conosciuta come legge Moratti. Ma la obbligatorietà del percorso, imposta dalla L. 107 ha portato molte scuole a un'applicazione forzata della

legge stessa per timore di non svolgere le ore previste, necessarie per sostenere gli esami finali, e a doversi inventare percorsi e soluzioni improvvisate.

Il rapporto scuola-mondo del lavoro è una cosa seria e può essere un'opportunità se rappresenta uno scambio di sapere e di esperienza, se davvero riesce a far crescere e consolidare processi di apprendimento e di crescita, umana e civile.


Con un po' di umiltà bisognerebbe davvero fermarsi per un bilancio di quel che sta accadendo, nel bene e nel male. E dovrebbe essere soprattutto il Ministero a farlo, smettendo di difendere l'indifendibile.

*L'autore è docente di scuola secondaria di II grado*

A cura di Luigi Rossi e Gigi Caramia

### Istruzione e lavoro Una freccia senza bersaglio

**Analisi  
Schede di lettura  
Commenti**  
II edizione aggiornata



FareSapere

**Edizioni Conoscenza**

Alternanza scuola-lavoro, stage, tirocini, apprendistato, competenze, sistema duale, addestramento e orientamento hanno determinato una girandola di leggi, accordi, intese e protocolli da cui discendono progetti, iniziative, percorsi che coinvolgono le scuole, gli studenti e le loro famiglie. Ma anche le istituzioni pubbliche, le imprese e i sindacati. In particolare l'alternanza scuola-lavoro, divenuta obbligatoria, crea non pochi problemi alle scuole che devono organizzare i percorsi educativi.

Questo libro offre un'informazione completa su queste tematiche, fornendo delle chiavi di lettura delle diverse norme, sulla loro applicazione, sul loro utilizzo e sulle insidie che nascondono.

Alternanza scuola-lavoro, apprendistato, integrazione tra istruzione e formazione professionale, progetti sperimentali, scuola digitale... potrebbero essere occasione di crescita personale dei ragazzi, di ammodernamento del sistema scolastico e di quello delle imprese. A condizione però che al centro dell'attenzione vi sia sempre la formazione dei nostri giovani, l'elevamento dei livelli di istruzione e il sistema scolastico sia il volano dei percorsi formativi.

Anche questo orizzonte di valori e di principi anima questo libro, arrivato alla sua seconda edizione e arricchito da un'appendice sul rapporto scuola-lavoro nel resto d'Europa.

pp. 192 € 12,00



# GLI STUDENTI. UN'ALTERNANZA PER SCEGLIERE IL FUTURO

A CURA DELL'UDS

*Cosa si aspettano i giovani dal lavoro. L'importanza di un incontro ravvicinato durante gli studi. La delusione delle attuali esperienze. Le proposte per percorsi di qualità.*

**P**artiamo da un presupposto: l'alternanza scuola-lavoro non è una pecora nera in un gregge bianco, è uno degli strumenti della 107 per aziendalizzare e privatizzare le scuole. Gli studenti e le studentesse ne hanno subito pesantemente le conseguenze e hanno visto l'entrata prepotente dei privati nei luoghi della formazione, vivendo sulla propria pelle la crescita esponenziale dei livelli di abbandono scolastico senza mai intravedere reali misure di garanzia del diritto allo studio.

Oggi l'ultimo tassello che porta a compimento quel disegno è proprio l'alternanza scuola-lavoro.

Nati in una bolla precaria di vita, gli studenti e le studentesse imparano cosa significa essere manodopera gratuita nelle mani delle grandi aziende a partire dal terzo anno di scuola superiore con le 200 ore obbligatorie di alternanza per i licei e le 400 ore per gli istituti tecnici e professionali.

La vera alternanza scuola-lavoro non è asservita alle logiche e agli interessi del mercato del lavoro e non si vende

ai privati né, tantomeno, alle multinazionali: dopo l'accordo stipulato dal MIUR con i "grandi campioni d'alternanza" e con le Camere di Commercio siamo andati a friggere patatine al McDonald's, a sistemare indumenti a Zara, a fare fotocopie alla Banca d'Italia.

Invertiamo la retorica che spinge il freno sul nostro futuro e sulla nostra formazione: il problema non è il luogo in cui andiamo a lavorare gratis, il problema è che noi non siamo lavoratori e non dobbiamo precocemente entrare

nel mercato del lavoro solo perché qualcuno ha deciso sulle nostre vite e preferisce l'accelerazione dei percorsi – ne è una prova la nuova sperimentazione dei licei brevi – e l'espulsione di massa dai luoghi della formazione. Le nostre scuole non possono e non devono essere specchio dei fallimenti del mercato, e noi, studenti e studentesse, non vogliamo e non possiamo essere i precari su cui si specula.

Ma è solo sfruttamento? No: è anche disuguaglianza, furto dei tempi di studio e di vita, assenza di diritti e tutele. A partire dalla divisione delle ore tra licei e istituti che classifica ingiustamente gli indirizzi di studi, per passare ai costi esorbitanti di ore obbligatorie che quindi dovrebbero essere gratuitamente garantite per arrivare all'assenza di tutele, diritti e decisionalità per lo studente che affronta il percorso.

La scorsa primavera l'ups (Unione Democratica degli Studenti) ha lanciato un'inchiesta nazionale da cui risulta che il 57% degli studenti frequenta percorsi di alternanza non inerenti al percorso di studi; al 40% di studenti sono stati violati i diritti sul luogo di lavoro e il 38% ha dovuto sostenere delle spese per svolgere le ore obbligatorie. La maggior parte degli studenti vorrebbe decidere sul proprio percorso di alternanza.

La nostra idea di alternanza scuola-lavoro si oppone alla beffa della *Carta dei diritti e dei doveri* proposta dalla ministra Fedeli e approvata in Consiglio di Stato che appare uno specchio per le allodole non garantendo nessuna tutela allo studente in alternanza, né riguardo alla gratuità né riguardo alla qualità della formazione e vincola, ancora di più, lo studente all'azienda. Dopo l'emanazione ufficiale il 21 dicembre della Carta per gli studenti in alternanza cosa è davvero cambiato? Cosa contiene nella realtà quel documento?

### I limiti della Carta dei diritti e dei doveri

Intanto si tratta di un documento insufficiente che non sa rispondere alle reali esigenze del milione e mezzo di studenti in alternanza e tradisce l'unica via possibile di alternanza di qualità.

Dei 7 articoli di cui si compone emerge una visione di alternanza per noi inaccettabile: in primis perché viene riconosciuta come materia didattica e non come strumento per modificare e rinnovare la metodologia didattica, capace di costruire un ponte tra il sapere e il saper fare, di superare le nozioni ingurgitate a scuola dando spazio alla manualità e alla pratica delle conoscenze.

Diventando materia didattica, l'alternanza così concepita subisce l'obbligo di valutazione come ricatto ulteriore ai fini del merito e dell'esame di Stato (in cui rientra a pieno titolo dal 2019 – delega 107 – l'elaborato sull'alternanza che sostituisce la tesina) e, come se non bastasse, gli stessi tutor entrano a far parte del consiglio di classe che decide il voto dello studente in alternanza.

Neanche le nostre richieste sulla riduzione delle ore sono state ascoltate: vengono riconfermate le 200 ore obbligatorie per i licei e le 400 ore obbligatorie per i tecnici e professionali con l'aggravante di istituzionalizzare le pause didattiche come momento curriculare per l'alternanza. Al problema di un numero spropositato di ore (chiaramente inestinguibile durante le ore curricolari) non si risponde con una soluzione, ma con il furto incessante dei tempi di studio e di vita: tutto questo fa prendere una direzione all'alternanza completamente opposta all'alternanza di qualità!

Ma c'è di più. Si preclude allo studente la possibilità di decidere in merito ai percorsi intrapresi: allo studente, alla sezione diritti, viene lasciata la possibilità di valutare il proprio percorso in itinere senza, però, che questo giudizio abbia

valore decisionale o abbia delle ricadute (inoltre sono vaghe le modalità di questa "autovalutazione del percorso").

Se nella Carta non si rispecchiano i criteri di decisionalità necessari a rendere l'alternanza uno strumento davvero innovativo, non possiamo dire nemmeno che l'alternanza sia assolutamente gratuita. Essendo obbligatoria e materia didattica all'esame di Stato dovrebbe "mettere tutti e tutte nelle condizioni di formarsi", invece anche in questo caso è tutto diverso: ogni istituzione scolastica si prende l'onere di finanziare i percorsi e laddove la scuola non ha le risorse ci si affida alla benevolenza dell'ente ospitante di turno, creando quindi disuguaglianze tra Nord/Sud e centro/periferia, oltre che aziendalizzare e privatizzare sempre di più le scuole svenendole agli interessi di chi ci lucra.

Ma non è ancora finita. Nemmeno su temi fondanti come quello della salute e della sicurezza ci sono reali avanzamenti: il rapporto studente/tutor è definito non in base alle opportunità didattiche ma in base al tasso di rischio lavorativo che gli studenti corrono andando a fare alternanza dall'ente ospitante: non basta inserire corsi di formazione sulle norme di sicurezza se si ammette in partenza che i luoghi in cui andiamo possono farci rischiare la vita!

Consideriamo una nostra vittoria avere ottenuto una Carta dopo due anni e mezzo, ma dobbiamo evidenziare l'inaccettabile ambiguità e l'insufficienza di quel documento: l'alternanza di qualità è un'altra cosa e la garanzia dei diritti e della qualità della formazione sono ancora assenti nella *Carta dei Diritti e dei Doveri*.

Durante gli Stati Generali dell'Alternanza a Roma, il 16 dicembre 2017, avevamo avanzato 10 proposte (vedi riquadro) per il ripensamento totale dello strumento ma la maggior parte di queste sono state messe sotto al tappeto.

segue a pag. 38



### LE 10 PROPOSTE PRESENTATE DALL'UDS AGLI STATI GENERALI DELL'ALTERNANZA

#### **1. Statuto delle studentesse e degli studenti in alternanza-scuola lavoro**

Vogliamo uno statuto degli studenti impegnati nei percorsi di alternanza che garantisca e tuteli la qualità dei percorsi: coerenza tra l'indirizzo di studi e i percorsi in cui siamo impegnati; criteri di sicurezza che tutelino gli studenti durante le ore di alternanza; riduzione del numero di ore obbligatorie.

#### **2. Codice etico**

Vogliamo l'elaborazione di un codice etico per gli enti pubblici, le aziende, i privati e le associazioni che sono coinvolti dalle scuole nell'alternanza: possiamo svolgere l'alternanza solo ed esclusivamente in luoghi educativi che non licenzino i lavoratori e rispettino i diritti di tutti, liberi dalla criminalità organizzata e muniti di certificati antimafia; che non distruggano l'ambiente, non inquinino i territori e che siano attenti alla parità di genere.

#### **3. Gratuità dell'alternanza scuola-lavoro**

Le studentesse e gli studenti non devono più spendere un centesimo per sostenere le ore obbligatorie di alternanza: vogliamo la totale gratuità dei percorsi per la garanzia del diritto allo studio.

#### **4. Alternanza scuola-lavoro fuori dalla produzione del mercato del lavoro**

L'alternanza deve avere come obiettivo solo ed esclusivamente la formazione dello studente, essere metodologia didattica innovativa, accrescere la connessione tra sapere e saper fare, fornire strumenti di comprensione e analisi critica del lavoro compatibile con gli indirizzi di studio intrapresi. Pertanto, ogni percorso deve essere fuori dalla produzione e dagli interessi delle aziende: l'unico "prodotto" dell'alternanza deve essere la conoscenza e la formazione.

#### **5. Abolizione degli sgravi fiscali previsti dalla Legge di Stabilità 2018**

Chiediamo l'abolizione immediata degli sgravi fiscali alle aziende che "assumono" studenti in alternanza scuola-lavoro in seguito al compimento del 30% delle ore svolte. Tali sgravi aumentati al 100% dall'ultima legge di stabilità 2018 sono un incentivo per lucrare sulla nostra formazione.

#### **6. Commissioni paritetiche sull'alternanza scuola-lavoro**

Vogliamo decidere sulla nostra formazione e sui nostri percorsi di studio con l'istituzione di commissioni paritetiche che prevedano una rappresentanza studentesca di numero uguale agli altri componenti per rendere l'alternanza partecipata, che tenga conto delle esigenze e delle aspettative delle studentesse e degli studenti.

#### **7. Monitoraggio permanente dei percorsi di alternanza scuola-lavoro**

Vogliamo il monitoraggio permanente e attento dei percorsi di alternanza scuola lavoro attivati nelle scuole del Paese che garantiscano l'efficienza dei percorsi e intervengano nelle situazioni in cui i criteri di qualità e gratuità non vengano rispettati per contrastare casi di sfruttamento e irregolarità in alternanza.

#### **8. Corsi di formazione per i tutor dell'alternanza scuola-lavoro**

Riteniamo necessari dei corsi di formazione finanziati dal MIUR per i tutor che devono essere garanzia dell'efficienza e della qualità formativa dei percorsi di alternanza.

#### **9. Corsi sulla sicurezza in alternanza scuola-lavoro**

Sono necessari dei corsi sulla sicurezza per gli studenti e le studentesse che affrontano le ore di alternanza per avere tutti gli strumenti necessari alla tutela e all'incolumità di ogni singolo studente.

#### **10. Ritiro dell'accordo tra MIUR e Campioni dell'alternanza e tra MIUR e Camere di Commercio**

Pretendiamo il ritiro dell'accordo tra il Ministero dell'istruzione e i "Campioni dell'alternanza" tra cui McDonald's, ENI, Zara, Intesa San Paolo, Fiat, FCA: le multinazionali e le grandi aziende di questo tipo non producono formazione, non offrono percorsi degni di alternanza e servono solo a sfamare gli interessi del mercato del lavoro, oltre a non rispettare i criteri qualitativi ed etici indispensabili per un'alternanza degna e di qualità. Allo stesso modo vogliamo il ritiro dell'accordo con le Camere di Commercio per l'erogazione di voucher alle aziende e privati che assumono studenti provenienti dai percorsi di alternanza.

### ESPERIENZE SUL CAMPO DI ... ORDINARIO SFRUTTAMENTO

E se provassimo a prendere una lente di ingrandimento per vedere con chiarezza quanto viene a costarci l'alternanza scuola-lavoro, oltre a sfruttare gli studenti in percorsi di studio non formativi?

Basta un giro nei luoghi dell'alternanza e qualche calcolo per scoprirlo. Prima di localizzare i percorsi di alternanza-sfruttamento è necessario parlare dell'assurdità del patto firmato tra il MIUR e 18 "Campioni dell'Alternanza", tra cui figurano aziende come McDonald's, ENI e Zara che evidentemente hanno frainteso il reale senso dell'istruzione integrata intendendo questi percorsi come sostituzione massiccia di lavoro. Oltre 30.000 studenti e studentesse sono stati coinvolti in questi protocolli.

Per quanto riguarda i casi locali partiamo da Napoli.

Siamo all'ITN "Duca degli Abruzzi" di Bagnoli, periferia napoletana, dove gli studenti sono stati costretti a pagare per sostenere le ore obbligatorie di alternanza scuola-lavoro. Il percorso prevedeva dei corsi di formazione durante la navigazione: gli studenti che hanno frequentato il corso di ufficiale di coperta hanno dovuto pagare 250 euro per la divisa e 300/350 euro per il viaggio, inoltre chi ha svolto il corso di macchinista ha dovuto spendere 180/200 euro di divisa e 300/350 euro per il viaggio. Il percorso in questione prevedeva dalle 10 alle 15 ore di viaggio in pullman e 30 ore totali di navigazione. Risultato? Sono state certificate solo la metà delle ore totali!

Arriviamo ad Avellino. Anche qui la situazione non è troppo diversa, gli studenti sono costretti a uscire dalla regione Campania per sostenere il percorso di alternanza scuola-lavoro, spendendo la bellezza di € 200 a testa. Ma non è finita qui.

Anche a Campobasso gli studenti e le studentesse hanno dovuto pagare € 150 per andare a fare alternanza scuola-lavoro alla Banca Intesa di Roma per tre giorni.

Ma le cose non vanno meglio anche al Nord. Arriviamo a Trieste, dove, al limite dell'immaginabile, ogni studente è costretto a spendere € 500 per assolvere all'obbligo delle ore di alternanza.

I casi limite dell'alternanza scuola-lavoro non si fermano solo agli ingiusti costi fatti pagare agli studenti e alle studentesse delle nostre scuole.

L'Istituto alberghiero "Gentileschi" di Milano ha organizzato un protocollo di alternanza scuola-lavoro con un'azienda in Sardegna che ha licenziato tutti i dipendenti della stagione estiva sfruttando le ore di alternanza degli studenti. Ne hanno parlato anche i giornali. Passiamo a Taranto, dove in centinaia hanno svolto i loro percorsi all'ILVA.

Per ribaltare l'alternanza bisogna reintrodurre il tema del reddito di formazione per tutte e tutti, affinché sia garantita la gratuità dei percorsi e tutti abbiano i medesimi strumenti per raggiungere gli obiettivi formativi. Parlare di gratuità dei percorsi non basta se non rendiamo complementare il discorso sulla qualità: a partire da una riduzione delle ore passando per la liberazione delle pause didattiche e dei tempi di studio fino ad arrivare all'elaborazione di un codice etico reale, abbiamo tutto da costruire. Tutto questo deve essere unito dal filo rosso della decisionalità: non ci basta il contentino della valutazione (di cui non conosciamo nemmeno le modalità e la funzionalità) in itinere che lo studente dà al suo percorso se poi veniamo esclusi dalla possibilità di decidere i nostri percorsi, la nostra sicurezza e l'inerenza tra ciò che studiamo e che andiamo a fare in alternanza. Inoltre, con il rischio che gli enti ospitanti possano lucrare sulla nostra formazione, darci un voto e decidere che lavoratori del futuro dobbiamo essere, magari licenziando anche qualche salariato che costa troppo.

Il ministero dell'Istruzione anche sul tema fondamentale del codice etico per le aziende fa orecchie da mercante e lascia alle studentesse e agli studenti il ridicolo contentino del *bottone rosso* (un pulsante presente in una piattaforma digitale per segnalare eventuali abusi) da utilizzare con parsimonia e solo nel caso in cui vi siano forti incongruenze tra ciò che stabilisce la *Carta dei Diritti e dei Doveri* e ciò che lo studente affronta durante il percorso, perché, a

quanto dice il MIUR, il bottone rosso non deve servire a segnalare le insoddisfazioni degli studenti... pagare per fare alternanza, essere sfruttati, non imparare nulla, rischiare di farsi male, non avere diritti sono delle insoddisfazioni?

I tempi ristretti di studio a causa dell'obbligatorietà di 200 e 400 ore; il ricatto della valutazione e la riforma dequalificante dell'esame di Stato che include l'alternanza; la didattica retrograda e nozionistica che invece di innovarsi peg-

giore e si svaluta; la decisionalità degli studenti e la priorità della conoscenza che vengono sacrificate all'asservimento agli interessi del mercato; le disuguaglianze che invece di essere combattute continuano a moltiplicarsi anche per mezzo dell'alternanza e per il suo carattere esclusivo ed escludente. Non è la catastrofe del 2030: è oggi e si chiama Legge 107, con l'entrata dei privati nelle scuole e nei consigli di istituto, con la cosiddetta meritocrazia che vince sulla for-

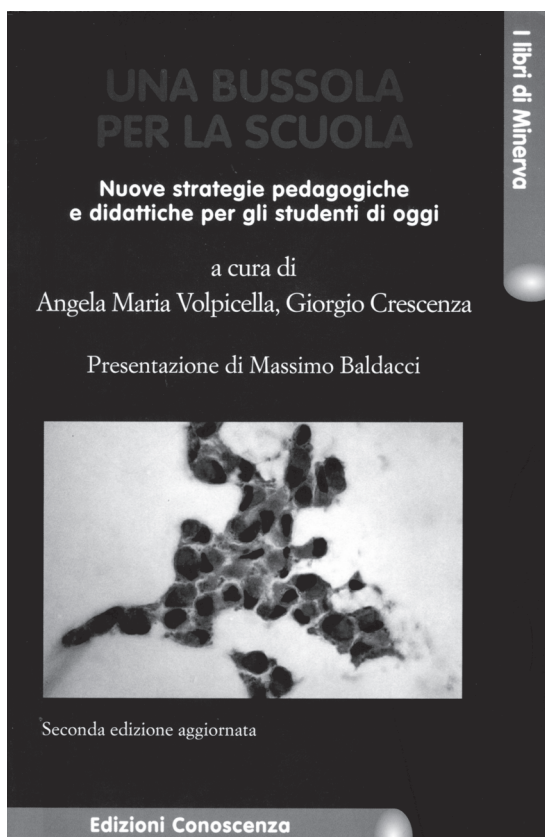
mazione di tutte e tutti, con la competitività che individualizza e mette tutti contro tutti nell'era in cui nessuno ha realmente garantito il diritto allo studio. Il problema non è *solo* l'alternanza, ma è *anche* l'alternanza inserita nel quadro generale della infondatamente definita "buona scuola".

### Una buona alternanza

L'alternanza scuola-lavoro va totalmente ribaltata: per noi è un nuovo strumento per mettere in campo la didattica alternativa capace di combattere il nozionismo della conoscenza, uno strumento nelle mani dello studente per ripensare e mettere in crisi il mondo del lavoro e per progettare quello futuro. Per noi l'al-

ternanza è ottimizzare le ore curriculari per renderle non solo teoriche ma anche capaci di riscoprire e imparare la manualità del sapere, oltre che l'aspetto teorico, perché non vogliamo costruire ponti tra i luoghi della formazione e il mondo del lavoro, ma vogliamo scegliere, forti di possibili strumenti innovativi della conoscenza, come costruire il futuro mondo del lavoro, mettendo in discussione tutto il presente. Noi abbiamo un'idea di tutto ciò che va molto oltre e contrasta l'idea della legge 107 di orientamento al lavoro e immissione precoce in un modo precario. Per noi la vera metodologia didattica innovativa è l'istruzione integrata che crei davvero un ponte tra sapere teorico e sapere pratico, che investa sulla formazione finanziando corsi di laboratorio, tecniche didattiche nuove e più impegnative (ba-

sti pensare agli esempi finlandesi o svedesi) e praticata durante le ore scolastiche senza distruggere i tempi di vita dello studente che si ritrova costretto a fare alternanza persino a Natale e in estate. Una metodologia che superi il ricatto della valutazione rivolta anche al saper fare per abbattere la competizione e che dà a tutte e tutti a prescindere dalla scuola di provenienza e dal suo tessuto produttivo di raggiungere i medesimi obiettivi. Quella del ministero dell'Istruzione non può essere alternanza di qualità, ribaltiamo il modello e arricchiamo la nostra analisi allora!



### UNA BUSSOLA PER LA SCUOLA – Il Edizione

**Nuove strategie pedagogiche e didattiche per gli studenti di oggi**

A cura di Angela Maria Volpicella e Giorgio Crescenza

Presentazione di Massimo Baldacci

A cosa serve portare *la bussola dentro la scuola* se non a orientare una società, quella attuale, che appare oggi frantumata, disarticolata, spaesata? E come darle una sua fisionomia unitaria e solida se non con la qualità e l'organizzazione diffusa dei saperi che attraverso la scuola si trasmette nel tessuto sociale? Tra tutte le sfide che la globalizzazione ha aperto come tratto controverso e irrisolto del nostro tempo, quella della scuola segnerà più di ogni altra il destino futuro delle nostre comunità e ciascun individuo ne recherà il segno. Ecco allora che diventa indispensabile interrogarsi su come e dove collocare la bussola per la scuola di domani, conoscerne i meccanismi di fondo, le tecniche che possono determinarne la direzione, a partire da una visione critica dei paradigmi pedagogici in atto, delle normative interne, del modo di funzionare dell'universo scolastico. Perché pratiche, tecniche e leggi devono risultare sempre funzionali alla missione strategica e permanente della scuola, di ogni scuola, dentro la società. Il rischio che si corre è infatti quello di un continuo susseguirsi di ridefinizioni normative, metodologiche e procedurali disancorate alla finalità primaria dell'insegnamento scolastico. Che è poi quella della centralità del soggetto, assunto nella sua specifica individualità e insieme come componente della comunità. Posizionare la bussola, orientarla nella direzione del sapere come bene inalienabile attraverso uno sguardo a quelle che possono essere considerate le buone pratiche del fare scuola nel terzo millennio, innanzitutto mediando tra vecchi e nuovi strumenti, per una convivialità di tutte le differenze (identitarie, pedagogiche e didattiche), praticando esercizi innovativi e coinvolgenti. Ecco la strada per far diventare la scuola italiana il motore di quello sviluppo culturale e sociale che oggi manca al nostro paese sempre più complesso, ai docenti il timone di questa sfida.

pp. 284 € 15,00

# CONDIZIONI PER UN'OPPORTUNITÀ

*Ringrazio "Articolo 33" per aver deciso di pubblicare un contributo del Forum Veneto delle Associazioni Professionali della Scuola sull'Alternanza. Mi sembra utile raccontare chi siamo.*

*La proposta la fece Cinzia Mion dopo un convegno inter-associativo sulle Indicazioni Nazionali per il primo ciclo che organizzammo a Mestre nell'ottobre 2013. Fu una buona occasione di incontro tra Proteo, CIDI, ANDIS, MCE e AIMC: la preparazione del convegno ci mise nelle condizioni di confrontarci: avevamo idee simili, almeno sul tema, ma il contributo di ciascuno si sembrò tale da accogliere subito la proposta.*

*Era importante intanto cercare di definire cosa condividevamo, cosa volevamo fare e in quale modo. Il modello che abbiamo preso in considerazione era quello del Forum del Piemonte, che mi sembra un'iniziativa straordinaria e molto ben strutturata. Confesso: volevamo "copiare" un po'. Abbiamo studiato il loro statuto e visto il loro lavoro. Ci siamo resi conto subito che era un progetto troppo ambizioso per noi. Abbiamo ripiegato sull'idea di un forum meno strutturato, con un'organizzazione semplice basata sul lavoro dei presidenti e dei referenti regionali delle associazioni.*

*Nei primi incontri abbiamo messo a punto un Documento costitutivo nel quale abbiamo dichiarato cosa pensiamo e quale idea di scuola condividevamo. Non è stato un passaggio semplice. Diverse erano le storie delle nostre associazioni, diverse le culture, le*

*idee di scuola e di professionalità. Ma ci siamo riusciti. Abbiamo anche deciso, e questo mi sembra un punto qualificante del nostro lavoro, di non limitarci a organizzare eventi, seminari e convegni. In occasione di ogni iniziativa abbiamo cercato di produrre nostre riflessioni e proposte. Alla fine di questo percorso erano nove le associazioni aderenti al Forum: AIMC, ANDIS, CIDI, DISAL, Legambiente scuola e formazione, Proteo Fare Sapere, MCE, ANFIS, ADI.*

*Nel 2014 abbiamo cominciato con le prime iniziative pubbliche sul progetto del governo chiamato Buona scuola e abbiamo poi continuato negli anni successivi. Sulla valutazione degli studenti e sulle proposte dei decreti legislativi sulla valutazione sullo 0/6 abbiamo organizzato iniziative molto seguite e presentato proposte anche al legislatore. Non accolte: proponevamo l'abolizione del voto nel primo ciclo. Nel corso del 2016 è uscita dal Forum DISAL ed è entrata l'Associazione Maestro Dino Zanella. Il documento pubblicato in queste pagine è stato elaborato dal Forum e presentato in occasione di un convegno molto partecipato che si è tenuto a Treviso nell'ottobre 2017.*

Antonio Giacobbi  
Presidente di Proteo Fare Sapere Veneto  
Coordinatore del Forum Veneto Ass.

**Documento sottoscritto da AIMC, ANDIS, CIDI, AMDZ, Legambiente Scuola e Formazione, MCE, Proteo Fare Sapere, ANFIS, ADI**

*Luci e ombre nel sistema formativo previsto dalla legge 107. Un'analisi delle associazioni professionali del Veneto. Proposte per un proficuo rapporto scuola-mondo del lavoro*

**I**l documento del Forum Veneto delle Associazioni della scuola affronta l'alternanza scuola-lavoro in un momento cruciale della sua evoluzione, a dodici anni dal DL 77/2005 che ne ha sancito l'avvio a due anni dalla prima controversa applicazione della legge 107/2015 e dall'uscita della Guida operativa per la scuola sulle attività di alternanza.

Il Forum ritiene che, progettata e realizzata in modo adeguato, l'AsL possa rappresentare una risorsa per gli studenti, la scuola italiana e il Paese.

Siamo consapevoli che non si tratta di una innovazione semplice e che in molti istituti l'AsL prevista dalla legge 107/2015 ha incontrato notevoli difficoltà, ma sappiamo anche che molte scuole stanno operando con convinzione per

una gestione che non la riduca a mero adempimento.

## 1. L'AsL, una risorsa

L'AsL può essere una risorsa perché:

a) contribuisce, attraverso la scuola del fare, a superare la scissione tra capire e riuscire, configura un ambiente



più consono al modo in cui le persone apprendono e allo sviluppo di competenze personali e di *soft skills*;

b) è una metodologia didattica che mette in crisi un modello di scuola trasmissiva organizzata per classi, «sfida la separatezza disciplinare» (Accorsi, *Rivista dell'Istruzione*, n. 2/2017) e stimola gli insegnanti a dialogare con fonti di apprendimento non formali (principio dell'equivalenza formativa);

c) connette i giovani con il valore, la dignità e l'etica del lavoro nella dimensione dell'identità sociale;

d) consente agli studenti di comprendere la necessità di tutelare nel lavoro la dignità e la libertà;

e) rende consapevoli gli studenti che le rapide trasformazioni del lavoro, dovute soprattutto alla ricerca e alla tecnologia, richiedono nuove competenze, capacità di leggere il cambiamento e di adattarsi alle continue innovazioni e al web sociale e interattivo;

f) rappresenta un'opportunità di orientamento alla vita e al lavoro;

g) può essere propulsiva per l'innovazione e la sostenibilità sociale e ambientale in una logica di ricerca, nella collaborazione tra scuola e strutture ospitanti.

## 2. L'AsL nella Legge 107/2015

### Aspetti positivi

Riteniamo importante per la formazione e la crescita personale degli studenti che l'AsL sia stata resa obbligatoria per gli ultimi tre anni degli istituti secondari di secondo grado e che sia stata estesa ai licei. Ci sembra che la *Guida operativa per le attività di alternanza scuola lavoro*, pubblicata dal Ministero nell'ottobre 2015, fornisca indicazioni utili su numerosi aspetti di *governance* in una logica di rete territoriale e di progettazione. Riteniamo apprezzabile che gli studenti possano svolgere l'AsL

presso strutture del terzo settore e del volontariato purché le «competenze spendibili nel mercato del lavoro che l'esperienza presso di essi consentirà di acquisire siano coerenti con il profilo educativo, culturale e professionale tipico dell'indirizzo di studi prescelto e a condizione che la struttura presso la quale sono accolti gli studenti costituisca un ambiente lavorativo organizzato, formativo e a norma» (nota MIUR 28 marzo 2017).

### Aspetti negativi

1. la legge 107, approvata nel luglio 2015, ha obbligato tutte le istituzioni scolastiche del secondo ciclo a mettere in atto l'alternanza a partire da settembre 2015; sarebbe stato invece necessario far decorrere l'entrata in vigore dell'AsL da settembre 2016 per consentire a tutti gli istituti un anno di riflessione, formazione, avvio delle condizioni di gestione, costruzione e consolidamento di reti e relazioni sul territorio;

2. il tessuto produttivo pubblico e privato, specie in alcune aree del Paese, non è ancora pronto ad accogliere un numero così alto di studenti (a regime circa un milione e mezzo) e per questo ci sembra eccessivo il numero di ore previsto dalla legge. Segnaliamo con preoccupazione il fatto che a tutt'oggi nel Registro nazionale per l'alternanza, previsto dall'articolo 1, c.41, della legge 107/2015, sono iscritte pochissime aziende. Occorre analizzare le cause, le quali potrebbero essere strutturali considerato che il nostro tessuto produttivo è fatto di piccole e medie imprese. Occorre soprattutto che il ministero dell'Istruzione e il ministero del Lavoro congiuntamente propongano soluzioni praticabili per facilitare e motivare all'iscrizione le strutture ospitanti, soprattutto quelle di piccole dimensioni. Inoltre è grave che alla data attuale non sia ancora stato emanata la *Carta dei diritti delle studentesse e degli studenti in alternanza* già anticipata dalla legge 128/13 e istituita dalla legge 107/2015. Nel lentissimo iter che ne caratterizza la definizione, solo il

3 agosto scorso la Carta è stata esaminata dalla Conferenza Unificata.

Segnaliamo anche il rischio di istituzionalizzazione delle attività in azienda durante le vacanze estive: pensiamo, come del resto previsto dalla Guida operativa, che le scuole, consultati anche gli studenti, debbano avere la possibilità di inserire il tirocinio in azienda sia nel monte ore scolastico annuale ma anche, per un numero di ore limitato, durante la sospensione delle attività didattiche. In questo caso gli istituti dovrebbero motivare la scelta ed evidenziare il collegamento dell'attività con il progetto educativo di AsL.

Infine rileviamo che il carico cognitivo negli istituti secondari di secondo grado e in particolare nei licei sembra sovradimensionato per una scuola che considera l'alternanza obbligatoria come parte qualificante del proprio ambiente di apprendimento. Registriamo infine due norme introdotte recentemente sulle quali non siamo d'accordo.

a) La nota del 28 marzo 2017, che fornisce chiarimenti in tema di AsL, recita sostanzialmente al punto 5 che uno studente che ripete una delle ultime tre classi della scuola deve ripetere anche le ore di alternanza, come qualunque altra materia, dal momento che l'AsL è curriculare. Ci sembra una motivazione burocratica. Dovrebbero essere i consigli di classe a valutare ogni opportunità nell'interesse dello studente. A partire da qui può essere utile riflettere sul paradosso della ripetenza annuale che rischia di essere per lo studente una ripetizione improduttiva e indiscriminata.

b) Il D.lvo 61/ 2017 di revisione dei percorsi di istruzione professionale consente all'art. 5 di anticipare l'AsL al secondo anno. Non condividiamo la proposta, anzi riteniamo che nel biennio dell'obbligo gli istituti scolastici debbano avere il tempo per promuovere la terza competenza dell'asse storico-sociale e riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio-economico per orientarsi nel tessuto produttivo del proprio

## L'ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO

territorio, non sempre ben focalizzata. Attraverso attività laboratoriali e di ricerca gestite dalla scuola, con un approccio integrato storico-economico fortemente improntato alle competenze di cittadinanza, le scuole possono creare un'ottima premessa alle attività di alternanza da svolgere nei tre anni successivi, stimolando la motivazione e la curiosità culturale e professionale dei ragazzi.

### 3. Per la qualità dell'AsL

Il Forum Veneto avanza alcune proposte per una "buona" alternanza.

a) *L'AsL parte integrante del curriculum dello studente.*

L'alternanza scuola-lavoro è parte integrante del curriculum dello studente perché consente il raggiungimento di importanti competenze del profilo (competenze chiave, professionali, culturali *soft skills*,) e costituisce, se opportunamente coprogettata, l'ambiente di apprendimento adeguato alla loro promozione. L'AsL agisce su tre leve fondamentali per la crescita dello studente, della persona, del cittadino, del lavoratore: saper agire (combinando e mobilitando risorse pertinenti), poter agire (in condizioni di contesto che consentano e legittimino la responsabilità del soggetto), voler agire (attraverso la motivazione personale ad intervenire sul contesto).

La logica dell'Alternanza Scuola-Lavoro è sempre quella dell'agire riflessivo, secondo il ciclo di apprendimento basato sull'esperienza-sperimentazione integrate con la riflessione, base del concetto di competenza (Gibbs, 1988 in OECD, 1994, *Valutare l'insegnamento*, Armando).

Per queste ragioni nei dodici anni dal Decreto legge 77/2005 si è andata limitando l'adozione dello *stage*, inteso come periodo trascorso in azienda dallo studente indipendentemente dal percorso scolastico, e ora si afferma il metodo dell'alternanza scuola-lavoro. Tale metodo prevede l'esperienza-tirocinio

che l'allievo compie presso la struttura ospitante – sulla base di una coprogettazione – alternata a esperienze laboratoriali a scuola che ne prolungano l'effetto e che potenziano l'aspetto riflessivo e culturale del lavoro, con *project work* su compiti di realtà in parte realizzati in ambiente aziendale e in parte in ambiente scolastico e covalutati in base a criteri condivisi. La legittimazione dell'AsL all'interno del curriculum trova nel recente Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 62 che riforma l'esame di Stato una conferma e una ridefinizione. Infatti all'interno del «colloquio orale [...] il candidato espone mediante una breve relazione e/o un elaborato multimediale l'esperienza di alternanza scuola-lavoro svolta nel percorso di studi». (art. 17, c. 9). Questa innovazione potrebbe comportare una prima conseguenza nella distribuzione delle ore di alternanza che coinvolgerà direttamente anche il quinto anno, fino ad ora spesso escluso «perché c'è l'esame», con una probabile prevalenza della dimensione riflessiva e di rielaborazione dell'esperienza svolta. Saranno tuttavia gli istituti scolastici nella loro autonomia a decidere su questa diversa distribuzione.

L'AsL, parte integrante del curriculum dello studente, impatta nell'organizzazione abituale della vita scolastica. Le scuole possono perciò, sempre valorizzando l'alternanza, prevedere una oculata articolazione delle ore previste, anche con la possibilità di ridurre la quantità di tempo da svolgere presso le strutture ospitanti, che deve però rimanere significativa. È possibile, per esempio, articolare le ore previste in questo modo già seguito da alcune scuole:

- esperienza/tirocinio in azienda (numero di ore da definirsi all'interno del progetto in base alle disponibilità concrete);
- attività di *project work*/compiti di realtà da svolgere a scuola, condivisi e da valutare congiuntamente da scuola e struttura ospitante e collegati con l'esperienza/tirocinio presso l'ente;

- formazione svolta sia dai docenti interni alla scuola sia da docenti esperti esterni che vengono invitati a scuola su tematiche collegate all'esperienza/tirocinio in azienda (come la sicurezza, la sostenibilità, l'introduzione al tessuto produttivo del territorio e la presentazione delle strutture ospitanti in cui i ragazzi saranno coinvolti); questi interventi si caratterizzeranno per un metodo didattico diverso da quello della lezione frontale tradizionale: studio di caso, gioco dei ruoli, simulazione di situazioni reali, apprendimento cooperativo, discussioni, partecipazione degli studenti a iniziative esterne organizzate da associazioni e strutture ospitanti;

- attività sulla cultura del lavoro e sul proprio orientamento al lavoro: visione di film sulla tematica e sui relativi problemi, interviste a lavoratori, elaborazione del curriculum vitae, simulazione di colloqui di lavoro;

- adozione del metodo dell'impresa formativa simulata.

b) *Coprogettazione con le strutture ospitanti*

L'Alternanza Scuola-Lavoro rappresenta un'opportunità per la collettività oltre che per i singoli soggetti coinvolti, secondo la prospettiva di J. Coleman (1990) che individua il «capitale sociale» nella ricchezza delle relazioni fiduciarie che si riescono ad attivare tra i diversi protagonisti della comunità. Pur consapevoli delle difficoltà e della scarsa abitudine al processo della coprogettazione, reputiamo che la vera sfida dell'AsL consista proprio nello sviluppo di questo processo tra scuole e strutture ospitanti con il coinvolgimento a vario titolo di tutti i soggetti, sostenuti dall'intenzionalità educativa di cui la scuola resta comunque la principale interprete.

La coprogettazione dovrebbe rispondere a queste caratteristiche:

1. essere pluriennale per creare la rete delle risorse, promuovere le relazioni interne e garantire la continuità e la coerenza delle esperienze;

2. svilupparsi nella rete territoriale (con CTS/CS di rete e con eventuali poli tecnico-professionali) all'interno della quale individuare priorità comuni;

3. personalizzare i percorsi per favorire il progetto di vita dei ragazzi anche nella dimensione dell'autoimprenditorialità;

4. coinvolgere gli studenti in compiti di realtà/*project work* condivisi da scuola e struttura ospitante, da realizzare in gran parte a scuola e da valutare sulla base di rubriche elaborate dalla scuola e concordate con la struttura ospitante;

5. avere particolare attenzione all'inclusione degli alunni con disabilità;

6. offrire opportunità di momenti formativi in azienda per i docenti e nella scuola per i tutor aziendali.

Riteniamo che in sede di coprogettazione, laddove ricorrano le condizioni e la condivisione, scuola e azienda pubblica e privata possano promuovere forme anche sperimentali di innovazione e sostenibilità ambientale e sociale, che potrebbero avere interessanti ricadute sull'occupabilità dei giovani. Le competenze "teoriche" della scuola, spesso sostenute da docenti molto preparati e motivati, e quelle già in fase "concreta" delle aziende, potrebbero mettere in campo idee e progetti. Pensiamo ad esempio al settore delle energie rinnovabili e della *green economy*, al risparmio di risorse naturali in agricoltura, al turismo sostenibile, alla deburocratizzazione nella pubblica amministrazione... una ipotesi di questo genere che – ne siamo consapevoli – è sicuramente avanzata, produrrebbe non solo una migliore e reciproca comprensione del mondo del lavoro, ma alzerebbe il livello di motivazione degli studenti, delle scuole, delle aziende.

### c) Formazione iniziale e in servizio

La formazione iniziale e in servizio di tutto il personale della scuola devono tener conto delle nuove e diverse competenze necessarie: relazionali-comuni-

cative, progettuali-organizzative e didattiche, nella prospettiva di una innovazione dell'intero processo di insegnamento-apprendimento e in un nuovo rapporto con il territorio. Essa va impostata come accompagnamento in ricerca-azione coinvolgente i consigli di classe, perché solo così si possono produrre cambiamenti. Deve inoltre prevedere momenti comuni di formazione tra tutor scolastici e aziendali.

### d) Ruolo dei consigli di classe e dei dipartimenti

Il consiglio di classe non può non essere protagonista dell'AsL. È quindi importante che tutti i docenti, dell'area comune e di indirizzo, siano coinvolti nel progetto per attivare e valutare la promozione integrata di competenze chiave, *soft skills*, competenze professionali e competenze culturali.

Il consiglio di classe può così prevedere anticipazioni, posticipazioni, approfondimenti di nuclei conoscitivi disciplinari o interdisciplinari legati all'AsL. In parallelo i docenti nei dipartimenti – non soltanto dei dipartimenti di indirizzo – individuano i risultati attesi e lo sviluppo verticale dei livelli competenza con particolare attenzione a quelli che possono essere promossi in AsL.

### e) Valutazione dello studente

La valutazione compete al consiglio di classe sulla base di rubriche elaborate dai docenti e quindi concordate con le strutture ospitanti evitando il loro utilizzo applicativo e burocratico.

L'AsL consente una valutazione autentica perché gli allievi vengono valutati in situazioni reali per «ciò che sanno fare con quello che sanno» (Wiggins, 2004). Devono essere coinvolti in prima persona nella valutazione dell'esperienza e nell'autovalutazione.

I riferimenti da adottare per la valutazione dovrebbero essere:

- le *soft skills* e le competenze chiave, in particolare: imparare a imparare, spirito di iniziativa e intraprendenza, competenze sociali e civiche, consapevolezza ed

espressione culturale dei diritti del lavoro;

- i primi quattro livelli dell'Eqf come matrice per descrivere i livelli di competenza.

La valutazione dell'AsL oltre che sui crediti deve avere una ricaduta sui voti disciplinari anche dell'area comune e può avere una funzione di "compensazione" rispetto alla valutazione accademica, dando spazio a forme di intelligenza diverse.

### f) Centralità e diritti degli studenti

Mentre ribadiamo con forza che gli studenti in alternanza svolgono attività di apprendimento e non attività lavorativa, riteniamo che lo studente e la studentessa debbano essere protagonisti coinvolti, consapevoli e critici dell'alternanza e i progetti debbano essere personalizzati. Ogni istituto dovrebbe concordare con i rappresentanti degli studenti anche le modalità organizzative dell'AsL.

Riteniamo importante che gli istituti consentano agli studenti momenti di rielaborazione in gruppo delle esperienze formative in AsL.

Eventuali episodi che vanno dalla mancanza di rispetto per gli studenti fino a forme di sfruttamento non possono mettere in dubbio il valore dell'AsL ma devono richiamare l'attenzione e la vigilanza degli istituti scolastici e delle associazioni delle imprese, allo scopo di prevenire e denunciare alle associazioni e alle autorità a seconda della gravità dei casi.

### g) Tutor interno e tutor esterno

Le loro funzioni, imprescindibili per la qualità dell'AsL, sono descritte ampiamente nella Guida operativa del MIUR. Non ci sfuggono le molte criticità che vanno affrontate e che non ci sembra abbiano trovato adeguata risposta in questi primi anni.

Per il tutor interno si pone il problema della formazione e del riconoscimento professionale ed economico, dal momento che le attività che è chiamato a svolgere, non riconducibili a una mera



## QUESTIONI ORGANIZZATIVE E DI IMPOSTAZIONE

visita in azienda, richiedono uno sguardo diverso e competenze più ampie rispetto a quelle del “docente solo docente”. Ci auguriamo che in sede di contratto nazionale si trovino risposte adeguate, ivi compresa la copertura assicurativa e il rimborso spese per l'utilizzo del mezzo proprio quando si recano in azienda.

Il problema della formazione si pone anche per il tutor esterno e questo convoca la responsabilità delle associazioni delle strutture ospitanti, pubbliche e private, le quali devono assumere iniziative adeguate. Mentre nelle grandi e medie imprese svolgere la funzione dovrebbe essere relativamente più semplice, ci

rendiamo conto che nelle piccole e piccolissime, specie in una fase di crisi, si pongono problemi non semplici.

Va ribadita e praticata l'idea, del resto più volte conclamata nei documenti delle associazioni, che lo sviluppo e la qualità dell'ASL è anche interesse delle imprese pubbliche e private.

### *h) Il ruolo del dirigente scolastico*

Il dirigente scolastico ha un ruolo centrale per lo sviluppo e la qualità dell'ASL e della rete di relazioni sul territorio. Dovrà opportunamente avvalersi di un docente referente e di un gruppo di lavoro, cui delegare attività di programmazione, gestione e monitoraggio, consentendo in questo modo anche la crescita pro-

fessionale dei docenti.

Riteniamo fondamentale che la sua *leadership* sul tema non maturi come adempimento ma derivi dalla convinzione del valore dell'ASL per la formazione degli studenti.

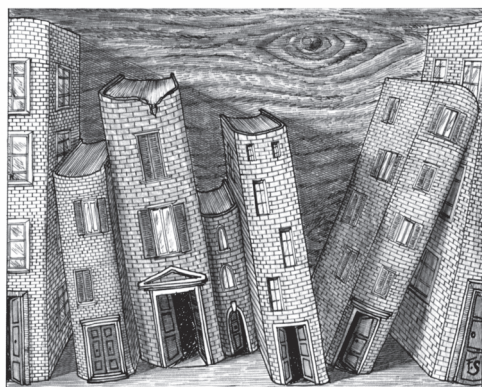
Pensiamo infine che le scuole non devono essere lasciate sole dall'Amministrazione, dalle associazioni delle imprese e dai sindacati dei lavoratori e che sia necessario costituire a livello nazionale e territoriale una cabina di regia con la presenza di tutti i protagonisti dell'ASL, studenti compresi, per il monitoraggio lo studio e lo sviluppo di una alternanza di qualità.

## DAL CATALOGO DI EDIZIONI CONOSCENZA

### PRIMO: LEGGERE

Per un'educazione alla lettura

a cura di Lorenzo Cantatore



Edizioni Conoscenza

I libri di Minerva

#### PRIMO: LEGGERE

PER UN'EDUCAZIONE ALLA LETTURA  
a cura di Lorenzo Cantatore

Gli italiani non sono un popolo di lettori. Così dicono le statistiche che mettono il nostro Paese in coda alle classifiche internazionali. Ma gli studi raccolti in questo volume inducono a non perdersi d'animo e a cercare di sviluppare le mille possibilità per avvicinare i giovani e i non giovani alla lettura e creare nuovi e appassionati lettori. Usando strumenti e tecniche sia tradizionali sia innovativi.

pp.224 € 14,00

#### DON MILANI E SUO PADRE

CAREZZARSI CON LE PAROLE

Valeria Milani Comparetti

Albano Milani Comparetti è una tessera mancante del mosaico familiare. Rimasto nell'ombra fino a oggi, è stato considerato marginale nella biografia di don Milani. “Leggendo le carte di Albano – scrive l'autrice nell'introduzione – scopro invece, per la prima volta, un uomo molto più complesso di quanto avessi immaginato, sicuramente indispensabile per comprendere don Milani. [...]”

pp.320 € 20,00

Valeria Milani Comparetti

### DON MILANI e suo padre

CAREZZARSI CON LE PAROLE

Testimonianze inedite  
dagli archivi di famiglia

Edizioni Conoscenza

[www.edizioniconoscenza.it](http://www.edizioniconoscenza.it)



**ESPERIENZE**



# IL RISTORANTE DIDATTICO “I CARBONARI”

TRA SCUOLA E LAVORO C'È UN PROGETTO FORMATIVO CONCRETO

CRISTINA TONELLI

**L'**alternanza scuola-lavoro, metodologia didattica entrata ormai a pieno titolo nel nostro sistema educativo, nasce come modalità di implementazione curricolare dei corsi del secondo ciclo, per assicurare agli studenti l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro. L'IPSEA “Tor Carbone” a Roma, da sempre, si pone l'obiettivo di rispondere in chiave operativa ai fabbisogni di conoscenze ed esperienze correlati al “fare impresa”.

Ancor più in generale, allo sviluppo, all'interno del percorso curricolare ed extracurricolare dei nostri allievi, di un sistematico, costante e implementabile approccio alla cultura dell'imprenditorialità, che, a pieno titolo, costituisce un complemento necessario per la crescita personale, caratteriale e professionale, anche in chiave di cittadinanza attiva dei nostri studenti, nell'ottica che intravede in tutti loro le potenziali qualità dell'essere validi professionisti del futuro.

A tale scopo sperimenta l'attuazione

di segmenti formativi realmente rispondenti alle finalità del percorso di AsL e ha realizzato “I Carbonari”, ristorante didattico gestito dagli studenti, nel quartiere romano di Trastevere. Un'attività sequestrata a un clan della 'Ndrangheta e concessa all'istituto scolastico per la valorizzazione della formazione professionale, al fine di reinserirla nel circuito della legalità.

L'avvio di un laboratorio didattico aperto al pubblico si inserisce, a pieno titolo, tra le priorità strategiche della

scuola in quanto, oltre ad affinare le competenze lavorative dei ragazzi, comporta un livello di coinvolgimento e di partecipazione più elevati rispetto alle tradizionali esercitazioni pratiche svolte all'interno della scuola, anche grazie al profondo messaggio sociale ed educativo che deriva dall'utilizzazione di un'azienda sottratta al malaffare e affidata alla gestione di "ragazzi in formazione".

## Un vero laboratorio-scuola

Si tratta di un vero e proprio laboratorio-scuola in cui gli studenti in alternanza sono coinvolti in un'iniziativa/opportunità che permette loro di mettere in pratica quello che imparano a scuola e arrivare pronti all'appuntamento con il mondo dell'ospitalità alberghiera e ristorativa con tutti i suoi aspetti caratterizzanti:

- il rapporto con la clientela;
- il rispetto dei tempi e delle esigenze dell'ospite;
- l'attuazione delle norme igienico-sanitarie richieste dalle normative;
- la gestione degli acquisti e l'organizzazione del lavoro;
- il coordinamento tra le diverse figure professionali che operano in sala e in cucina.

Nella microazienda gli studenti hanno la possibilità di acquisire competenze che consentono loro di intervenire nella valorizzazione, produzione, rivisitazione e presentazione dei prodotti enogastronomici; di individuare le tendenze emergenti a livello nazionale e internazionale; di valorizzare i prodotti tipici locali interagendo con il cliente per trasformare il momento della ristorazione in un vero e proprio evento culturale.

"I Carbonari" rappresenta un'opportunità per arricchire la formazione scolastica con l'acquisizione di competenze maturate sul campo ma anche per fornire agli allievi gli strumenti professio-

nali necessari per affacciarsi con successo nella filiera della ristorazione e contribuire alla valorizzazione enogastronomica del nostro Paese, fiore all'occhiello di un "Made in Italy" apprezzato in tutto il mondo.

Il laboratorio-ristorante, inoltre, propone e sottolinea una serie di principi basilari come il rispetto del pianeta, lo *slow food*, l'ecosostenibilità, l'acquisto degli ingredienti a km 0, l'artigianalità del prodotto italiano, ma anche il rispetto delle norme e la salvaguardia della legalità, principi che ormai caratterizzano l'accoglienza delle strutture ristorative di tutto il mondo e costituiscono lo sfondo culturale del fare cucina in un mondo globalizzato che rischia di standardizzare ed eliminare le peculiarità nazionali e regionali e di far scomparire la produzione locale e il "piccolo sistema produttivo".

Gli studenti, inoltre, possono sperimentare nuovi accostamenti, tecniche di lavorazione innovative o presentazioni fantasiose; passaggi fondamentali per acquisire la possibilità di esprimersi e responsabilizzarsi.

Dal lunedì al sabato gli studenti si alternano tra bancone e cucina, supervisionati da una "cabina di regia" costituita dal *tutor* interno, referente dell'istituto e da un tutor esterno (generalmente un ex studente) che realizzano il percorso di AsL e lo certificano secondo i criteri concordati.

L'alternanza ha una durata di 400 ore nel triennio, circa 28 giorni all'anno, ed è accompagnata da una solida formazione iniziale. Il nostro obiettivo è quello di creare una sorta di "Carbonari Lab", un polo di formazione per i ragazzi che poi andranno a lavorare nel ristorante. Lo spunto è infatti quello di creare un ponte tra la formazione e il lavoro che diventi anche un modello per altre istituzioni che operano nello stesso settore.

In tutti i percorsi formativi progettati per l'AsL si è dato ampio rilievo alla capacità degli studenti di analizzare e affrontare le situazioni, relazionarsi e

comunicare, capacità che si rivelano determinanti nella professione che andranno a svolgere "da grandi".

Si dà voce, in questo modo, a una cultura trasversale, stimolando negli alunni la possibilità di organizzare il proprio bagaglio di conoscenze per operare in nuovi ambiti culturali, pensando soluzioni e risposte al di là di regole e schemi precostituiti, spaziando spesso multidisciplinariamente tra competenze di diversa natura.

Per lo studente è prevista "la possibilità di esprimere una valutazione sull'efficacia e sulla coerenza dei percorsi di alternanza tramite schede di rilevazione e valutazione del progetto".

L'attività di monitoraggio e valutazione è ulteriormente rafforzata dalla previsione, in capo al dirigente scolastico, della redazione, al termine di ogni anno scolastico, di "un'apposita scheda di valutazione sulla struttura, evidenziando la specificità del loro potenziale formativo e le eventuali difficoltà incontrate, che permetta una continua rimessa a punto di obiettivi formativi, strategie didattiche ed interventi organizzativi e operativi".

*L'autrice è dirigente scolastico*



# LA SFIDA DEL *LIMES*

LA CENTRALITÀ DEL RAPPORTO SCUOLA-TERRITORIO

SAURO GARZI

**S**ono 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 alcune 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 curricularità 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 po-

trebbero 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 *Tuscan: 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 delineava 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 aggiungerla 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'*intelligenza* 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 curricula 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 contaminazione. Inoltre, la dimensione matematica 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 fondata 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

## L'ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO

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 *me-mento* 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'obiet-

tivo 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*



# GLI ALTERNANTI

“NON HO IMPARATO MOLTO DI UTILE”

RENATA PULEO

**A**genzia delle Entrate di Roma-Aurelio, ore 11.00 di un giorno di ricevimento del pubblico. All'ingresso noto un folto gruppo di studenti che chiacchierano assiepati davanti al bar. Mentre aspetto allo sportello il funzionario che si occupa della mia pratica, un ragazzo si avvicina, saluta timidamente, si siede un po' discosto, lo zaino a terra. Credo di aver capito: è una esperienza di alternanza scuola-lavoro! Approfitto del fatto che il funzionario stia discutendo con un collega per fare qualche domanda al ragazzo.

*Stai svolgendo un'attività di ASL? Insomma, stai imparando un lavoro o come funziona un lavoro?*

*Sì, sì.*

*Cosa hai imparato finora?*

*Niente di utile, non capisco molto di quello che accade qua dentro, non so come funziona la cosa... ma sa è obbligatorio, sto all'ultimo anno.*

*Ma i vostri professori vi avranno spiegato di che si tratta e vi daranno delucidazioni in corso d'opera, no?*

*Sì, un poco, so che qui si pagano le tasse, ma gli impiegati parlano per lo più in un modo che non mi fa capire cosa davvero fanno.*

Intanto torna il funzionario e mi spiega una serie di questioni legate alla mia pratica in termini tecnici, gergali. Ne approfitto per dire che forse, visto che è arrivato lo studente, potremmo provare a raccontargli cos'è un 730 e perché sto qui. Sorride e gentilmente mi chiede se sono una professoressa, vista la domanda. Aggiunge che non ha il tempo per spiegazioni che facciano capire questioni piuttosto complesse ai ragazzi, i contribuenti rischierebbero di stare in fila molto più tempo! Il ragazzo mi fa un cenno come per dire: “Visto? Che le ho detto?”.

È uno studente dell'ultimo anno del Polo Tecnologico e Liceo Scientifico, Scienze applicate/Settore economico “Einstein-Bachelet” come recita pompo-

samente la dicitura del sito istituzionale della sua scuola. Clicco sulla voce ASL. Non trovo l'Agenzia delle Entrate ma un progetto sul fotovoltaico eolico. In premessa la nota trafila di stupidaggini tratte dalle pagine del MIUR (Guida all'ASL, ex cc 33-43 Legge 107/2015): l'ASL è un'occasione per imparare trasversalmente atteggiamenti, comportamenti, relazioni; è un'attività orientante e motivante che dà agli studenti crediti che serviranno loro per entrare nel mondo del lavoro.

Quattrocento ore nel triennio, più di quanto viene dedicato al consolidamento della lingua italiana, con buona pace dei 600 accademici preoccupati della sua decadenza. *Job, work*, oppure semplicemente ciò che oggi più che mai strangola il lavoro: l'alienazione. Che i ragazzi imparino presto cos'è “faticare”, diventando così solerti e obbedienti cittadini di terzo ordine.

*L'autrice è una dirigente scolastica*



# REALTÀ E POTENZIALITÀ DELL'ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO

ATTESE, SPERANZE E TIMORI DEGLI STUDENTI

RACHELE SCARPA

**D**a tempo si discute su quale debba essere l'impostazione didattica della scuola, tra coloro che sostengono una scuola unicamente delle conoscenze (dei saperi teorici, dove fornire i saperi e lo studente ha il compito di rielaborarli per farne capacità personali) e chi invece sostiene ci sia la necessità di sviluppare anche competenze (ovvero la padronanza di una conoscenza tale da trasformarla in azione).

Come Rete degli Studenti Medi del Veneto crediamo sia necessario affiancare alle conoscenze teoriche delle competenze trasversali, consci del fatto che l'insegnamento di tali competenze non è l'obiettivo primario del nostro sistema scolastico, ma esse vanno insegnate in maniera indiretta tramite metodologie di didattica alternativa fra le quali l'alternanza scuola-lavoro. La potenzialità dolorosamente inespressa dell'alternanza è la sua apertura verso l'esterno: la scuola e il contesto che le sta attorno vengono

spesso percepiti – in maniera sbagliata – come binari paralleli, quando invece sono e dovrebbero essere sempre più compenetrati, in modo che l'una influenzi l'altro e viceversa.

L'alternanza scuola-lavoro dovrebbe rappresentare un momento di formazione a 360 gradi: essa, infatti, non riguarda solo le conoscenze tecniche dello studente, ma anche l'applicazione pratica e quindi il risultato di uno sforzo, un impegno che ha caratterizzato i precedenti tre anni della sua vita.

Visti i numerosi episodi spiacevoli

## L'ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO

verificatisi, l'alternanza, purtroppo, sembrerebbe spesso per i datori di lavoro una buona occasione per abusi e sfruttamento di manodopera gratuita. Questo tipo di esperienza, se svolta in modo tutt'altro che proficuo, rischia di deludere e disilludere lo studente di oggi e il lavoratore di domani. Di fatto, un'alternanza scuola-lavoro di qualità è ancora ben distante dalla sua realizzazione, come abbiamo potuto constatare in questi ultimi anni in seguito all'approvazione della legge 107/2015. Infatti, mancando nel Paese un reale dibattito, data l'incapacità del Ministero di spiegare il processo che si provava ad avviare o forse avviandolo con altri presupposti, si è ottenuta solo la caoticità dei percorsi e numerose attività che con l'idea dell'innovazione didattica non avevano nulla a che fare, per non parlare degli episodi di sfruttamento che, tristemente, non si sono rivelati un'eccezione.

È necessario ragionare su quali parametri vanno introdotti, sia nella revisione delle Linee Guida Ministeriali che la definiscono, sia nei diritti e nelle tutele che gli studenti devono poter avere per svolgere percorsi formativi realmente di qualità.

### **Non chiamatela alternanza scuola-lavoro**

Per questo crediamo di dover definire cosa non è da considerare come alternanza, a partire dall'adempimento burocratico dell'obbligo al di fuori di qualsiasi percorso formativo, percorrendo percorsi nei luoghi più disparati purché vengano compiute le ore. Non possiamo considerare alternanza nemmeno i pacchetti preimpostati che vengono proposti alle nostre scuole dagli enti più diversi, perché estranei ai percorsi didattici e omologanti invece che personalizzati per le esigenze del singolo studente.

Non è alternanza quella in aziende

prive di capacità formativa, quella non seguita opportunamente dai tutor aziendali e scolastici e quella praticata fuori dall'orario scolastico. Soprattutto *non devono* essere alternanza i percorsi di inserimento lavorativo (come tendeva a concepire il precedente governo) e percorsi di vero e proprio lavoro che la rendono sfruttamento dal momento che non viene retribuito. Abbiamo riscontrato una sostanziale difficoltà del mondo del lavoro ad accogliere questo cambiamento.

Le strutture ospitanti dimostrano spesso difficoltà non solo nel formare i ragazzi, ma anche nel formare coloro che avrebbero il compito di seguirli. In un territorio come il Veneto, in cui la stragrande maggioranza dei luoghi di lavoro sono piccole e piccolissime imprese, la difficoltà si accentua e la probabilità che l'esperienza sia formativa si abbassa.

Non è alternanza un percorso educativo che non sia omogeneo a livello qualitativo in tutta Italia, nelle diverse tipologie di istituti: nell'istituzione dell'alternanza obbligatoria non ci sono stati, di fatto, una valutazione attenta delle specificità dei territori, né un dialogo strutturato tra le componenti coinvolte, né un'adeguata predisposizione degli strumenti adatti in tutte le scuole. Questo ha portato, nei primi anni di sperimentazione, a quella che noi, sulla base di un nostro monitoraggio realizzato con la Fondazione di Vittorio, abbiamo definito la polarizzazione della qualità: nei licei e nei professionali e tecnici non si fa la stessa alternanza. Dai nostri dati nei licei c'è una percezione di qualità dei percorsi di alternanza molto più bassa. Questo ce lo siamo spiegati notando come nei licei spesso manchi la percezione dell'importanza delle competenze trasversali: si applica ancora un modello di apprendimento tradizionale, gentiliano e l'alternanza scuola-lavoro, in una simile impostazione della didattica, rischia di diventare un elemento marginale e semplicemente giustapposto a un impegnativo percorso di studi.

L'alternanza non deve essere, in conclusione, molte cose, ma può essere, in potenza, una risorsa incredibile, attualmente così complessa e variegata che se non viene resa oggetto di una riflessione profonda, costante e collegiale, rischia di tradursi in ostacolo formativo, spreco del tempo dello studente e fonte di disuguaglianze.

Auspichiamo che questa riflessione possa essere fatta, a partire dalle riviste, dalle discussioni, dalle riunioni e dalle scuole. Solo quando riusciremo a collettivizzare l'elaborazione riguardo l'alternanza come conoscenza, con radici e risvolti pratici nel territorio e non manodopera, potremo dire di avere vinto una battaglia non solo sindacale, ma anche culturale.

*L'autrice è coordinatrice della Rete Studenti Medi del Veneto*