

LQ *The Lab's Quarterly*

2019 / a. XXI / n. 2 (aprile-giugno)



DIRETTORE

Andrea Borghini

COMITATO SCIENTIFICO

Françoise Albertini (Corte), Massimo Ampola (Pisa), Gabriele Balbi (Lugano), Andrea Borghini (Pisa), Matteo Bortolini (Padova), Massimo Cerulo (Perugia), Franco Crespi (Perugia), Sabina Curti (Perugia), Gabriele De Angelis (Lisboa), Paolo De Nardis (Roma), Teresa Grande (Cosenza), Elena Gremigni (Pisa), Roberta Iannone (Roma), Anna Giulia Ingellis (València), Mariano Longo (Lecce), Domenico Maddaloni (Salerno), Stefan Müller-Doohm (Oldenburg), Gabriella Paolucci (Firenze), Massimo Pendenza (Salerno), Eleonora Piromalli (Roma), Walter Privitera (Milano), Cirus Rinaldi (Palermo), Antonio Viedma Rojas (Madrid), Vincenzo Romania (Padova), Angelo Romeo (Perugia), Giovanni Travaglino (Kent).

COMITATO DI REDAZIONE

Luca Corchia (segretario),
Roberta Bracciale, Massimo Cerulo, Marco Chiuppesi, Cesar Crisosto,
Elena Gremigni, Francesco Grisolia, Antonio Martella, Gerardo Pastore.

CONTATTI

thelabs@sp.unipi.it

I saggi della rivista sono sottoposti a un processo di double blind peer-review. La rivista adotta i criteri del processo di referaggio approvati dal Coordinamento delle Riviste di Sociologia (CRIS): cris.unipg.it

I componenti del Comitato scientifico sono revisori permanenti della rivista.

Le informazioni per i collaboratori sono disponibili sul sito della rivista:

<https://thelabs.sp.unipi.it>

ISSN 1724-451X



Quest'opera è distribuita con Licenza
Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale

“The Lab’s Quarterly” è una rivista di Scienze Sociali fondata nel 1999 e riconosciuta come rivista scientifica dall’ANVUR per l’Area 14 delle Scienze politiche e Sociali. L’obiettivo della rivista è quello di contribuire al dibattito sociologico nazionale ed internazionale, analizzando i mutamenti della società contemporanea, a partire da un’idea di sociologia aperta, pubblica e democratica. In tal senso, la rivista intende favorire il dialogo con i molteplici campi disciplinari riconducibili alle scienze sociali, promuovendo proposte e special issues, provenienti anche da giovani studiosi, che riguardino riflessioni epistemologiche sullo statuto conoscitivo delle scienze sociali, sulle metodologie di ricerca sociale più avanzate e incoraggiando la pubblicazione di ricerche teoriche sulle trasformazioni sociali contemporanee.

LQ *The Lab's Quarterly*

2019 / a. XXI / n. 3 (aprile-giugno)

Special issue:
The Knowledge Society between
inconsistencies and social inequalities

A cura di
Fiorenzo Parziale e Gerardo Pastore

Fiorenzo Parziale	<i>Società della conoscenza. Coordinate ideologiche e presupposti strutturali</i>	7
Lorenzo Socci	<i>Conoscenza o riconoscimento? La retorica sulla meritocrazia come forma di violenza simbolica</i>	35
Elena Gremigni	<i>Potenzialità e limiti dell'alternanza scuola-lavoro. Uno sguardo alle trasformazioni in atto nei processi educativi</i>	59
Gerardo Pastore, Gabriele Tomei	<i>Mobilità e migrazioni qualificate nella società della conoscenza: teorie, processi e prospettive</i>	89
Sandra Burchi	<i>Fuga o progetto a tempo? Mobilità, migrazioni, genere e carriera scientifica. Quando il tempo fa la differenza.</i>	113
Irene Paganucci	Enrico Pugliese, <i>Quelli che se ne vanno. La nuova emigrazione italiana</i> , il Mulino, Bologna, 2018	131

POTENZIALITÀ E LIMITI DELL'ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO

Uno sguardo alle trasformazioni in atto nei processi educativi

di *Elena Gremigni**

Abstract

Italy has long taken into account European recommendations aimed at promoting the partnership between schools and businesses, by adopting a certification of competence in various education cycles, so as to overcome the gap between training and work. However, it is only with Law n°. 107 of 13 July 2015 that alternating school-work pathways have become central in Italian students' training. In order to highlight the effects of this reform twenty-one teachers were interviewed to collect information on alternating school-work pathways in Italian schools. From these interviews, it emerges that the kind of experience of alternating school-work pathways is closely linked to the school pathways, and the availability in the area of companies and industries able to accommodate the students. On the one hand, in vocational and technical schools in the North of Italy, students generally enjoyed doing apprenticeships as they would have the opportunity to be recruited soon after this experience; on the other hand, alternating school-work pathways were not consistent within the curricula of "licei" and seemed to be pointless, as they represented fragmentary and sporadic experiences, which often took time away from study and basic preparation. In conclusion, from the Italian school reform, an ideological apparatus clearly emerges, which orientates the new generation towards a fundamentally utilitarian vision of study and life. The humanistic culture, and all forms of pure knowledge, which once constituted the focus of young people's cultural education, are nowadays marginalised in order to give increasing space to applicative knowledge, and skills acquired through non-formal and informal learning, the value of which is recognised by the European Union.

Keywords

Alternating school-work pathways, Italian school, L. n° 107/2015, key competences

* ELENA GREMIGNI è dottore di ricerca e docente a contratto presso l'Università di Pisa.
Email: elena.grem@tin.it

1. INTRODUZIONE

L'espansione del neoliberismo e la conseguente crisi del *Welfare State* che hanno caratterizzato la fine del "secolo breve" (Hobsbawm, 1994) e l'inizio del nuovo millennio hanno prodotto nei Paesi occidentali una progressiva trasformazione delle politiche educative.

Con la crescente diffusione dei processi di globalizzazione¹, contraddistinti da una flessibilità dei flussi di merci e persone unita a una accelerazione della velocità di circolazione delle informazioni, è stata favorita la nascita della *New/Net/Knowledge Economy*², nuova configurazione "liquida" del modo di produzione capitalistico (Bauman 2000). In questo contesto in continuo mutamento la formazione del "capitale umano" (Becker, 1964; Schultz, 1971; Stehr, 1994; 2001) ha assunto un ruolo centrale all'interno di quella che si è venuta configurando sempre più come una *Knowledge Society* (Boutang, 2011; Drucker, 1957; 1969; 1993; 1994; Fumagalli, 2011; Gorz, 2003; Krüger, 2006; Kumar, 1995; Lane, 1966; Pastore, 2015; Vercellone, 2006). Paradossalmente però, a dispetto del nome attribuito al nuovo paradigma di società emergente, la conoscenza sembra aver perduto progressivamente la sua dimensione teoretica per trasformarsi in uno strumento per il mercato del lavoro. La nuova veste assunta dal modo di produzione capitalistico ha favorito l'emergere di un modello educativo basato su forme di efficiente standardizzazione di pratiche finalizzate a una utilitaristica allocazione delle risorse umane (Bourdieu, Éd., 1993; Bourdieu, 1998).

Non è un caso che a partire dagli anni Novanta alcuni organismi internazionali come l'Unione Europea e l'UNESCO abbiano iniziato a definire una nuova metodologia di istruzione fondata sull'apprendimento

¹ La globalizzazione è un fenomeno complesso che comprende non solo una dimensione di carattere economico (l'interdipendenza delle economie nazionali), ma anche aspetti culturali, sociali e politici. Per un confronto tra le principali prospettive teoriche relative ai processi di globalizzazione si rimanda in primo luogo alla lettura dei seguenti testi fondamentali: Beck, 1997; Bauman, 1998; Habermas, 1998; Giddens, 1999; Martell, 2010; Ritzer e Dean, 2015.

² L'espressione *New Economy* è nata negli anni Novanta in contrapposizione alla cosiddetta *Old Economy*, o economia tradizionale su base industriale, per indicare quelle imprese del settore terziario che forniscono servizi senza la necessità di utilizzare uno spazio fisico determinato. È più opportuno utilizzare la locuzione *Net Economy*, o altre sostanzialmente equivalenti da un punto di vista lessicale (*Digital Economy*, *Internet Economy*, *Web Economy*), quando nei processi di erogazione dei servizi diventa centrale la connessione alla rete. L'espressione *Knowledge Economy* pone invece l'accento sul capitale umano come risorsa intellettuale che può mettere in atto processi economici attraverso l'uso del web (Rullani, 2004).

per “competenze” (*competence*), un termine utilizzato già da almeno due decenni proprio nell’ambito delle scienze del lavoro, dell’organizzazione e del management. Il costrutto teorico delle “competenze” presenta in realtà una complessa polisemia, al punto che anche all’interno della corrente filosofica del pragmatismo e nella pedagogia di Dewey possono essere rintracciati alcuni concetti che ne definiscono diversi aspetti essenziali (Benadusi e Molina, a cura di, 2018). La scelta stessa di questo vocabolo e alcune delle esplicitazioni che ne sono state date negli ultimi decenni sembrano tuttavia definire la competenza soprattutto come un *job requirement* piuttosto che un *life requirement*.

Nel “Libro Bianco dell’Istruzione” (Cresson e Flynn, Eds. 1995) e nel rapporto della commissione dell’UNESCO coordinata da Jacques Delors (et al. 1996) il termine “competenza” rimanda espressamente alla cultura del lavoro, da cui peraltro deriva, e indica la volontà di collocare in primo piano lo sviluppo di attitudini spendibili in campo lavorativo. La “competenza” è infatti definita «a mix, specific to each individual, of skill in the strict sense of the term, acquired through technical and vocational training, of social behavior, of an aptitude for teamwork, and of initiative and a readiness to take risks» (Delors et al. 1996, p. 89).

È interessante osservare in primo luogo come questa definizione sia tutt’altro che neutrale, dato che l’accento posto sull’individuo e sulla sua capacità di assumere “rischi” rivela una matrice neoliberista. Il neoliberismo mira infatti a favorire la realizzazione di uno Stato minimo attribuendo una maggiore responsabilità ai singoli cittadini, che dovrebbero diventare artefici del proprio destino lavorativo senza avere la possibilità di ricorrere a eventuali ammortizzatori sociali.

L’attenzione dell’Unione Europea alla individuazione di nuovi obiettivi formativi allineati con la richiesta di posizioni lavorative sempre più flessibili costituisce uno dei cardini della strategia di Lisbona (European Council, 2000) che è stato successivamente esplicitato attraverso la definizione delle otto “competenze chiave” per la società del XXI secolo (European Council, 2006; 2018)³. In particolare, nell’ambito del *Lifelong Learning Programme*, ha assunto un ruolo

³ Il documento del Parlamento e del Consiglio europeo del 18 Dicembre 2006 elenca le seguenti competenze “chiave”: comunicazione nella madre lingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica, competenze di base in scienza e tecnologia, competenza digitale, imparare ad imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale (European Council, 2006). L’Unione Europea ha recentemente aggiornato e rivisto queste competenze alla luce delle trasformazioni in atto nel mercato del lavoro (European Council, 2018). Il quadro di riferimento europeo in materia di competenze chiave è stato recepito in Italia con il D.M. 22 Agosto 2007, n. 139.

strategico la competenza relativa allo spirito di iniziativa e all'imprenditorialità («sense of initiative and entrepreneurship», European Council 2006), che dovrebbe favorire un nuovo modello di mercato non più fondato sul prevalente lavoro dipendente.

Con la strategia "Europa 2020" (European Commission, 2010) è stata ribadita la necessità di innalzare i livelli di apprendimento per favorire l'inserimento dei giovani nel mercato del lavoro e, successivamente, la Commissione europea ha incoraggiato un ripensamento dell'istruzione nell'ottica di una formazione che contempli tirocini e periodi di apprendistato (European Commission 2012; 2013b). Proposte per facilitare la transizione dalla scuola al mondo del lavoro e per estendere la pratica del *dual system* (scuola/lavoro) sono presenti anche nel progetto *European Alliance for Apprenticeships* (European Council, 2013) e nelle raccomandazioni del Consiglio Europeo *Youth Guarantee* (European Commission, 2013a), un piano rivolto ai giovani disoccupati o inattivi per garantire loro offerte di impiego, stage o periodi di formazione.

Allo scopo di superare la distanza tra formazione e attività lavorativa, lo Stato italiano, nel quadro delle indicazioni europee, ha adottato da tempo la certificazione delle competenze e l'alternanza scuola-lavoro. In particolare, l'alternanza scuola-lavoro è stata introdotta nel sistema educativo italiano già con la L. 28 Marzo 2003, n. 53, che prevedeva la possibilità, anche se non ancora l'obbligo, da parte delle scuole di predisporre l'alternanza tra percorsi di studio e di lavoro per i giovani di età superiore a quindici anni. La legge precisava inoltre che i periodi di formazione lavorativa non costituivano un «rapporto individuale di lavoro» (L. 28 Marzo 2003, n. 53, art. 4, co. 1).

Tale orientamento è stato confermato dal decreto legislativo 15 Aprile 2005, n. 77, che ha definito il carattere didattico di questo tipo di percorso, precisandone in modo più analitico le finalità. Nello specifico, in questo decreto legislativo si afferma che lo scopo dell'alternanza scuola-lavoro è quello di attuare in primo luogo «modalità di apprendimento flessibili ed equivalenti sotto il profilo culturale ed educativo, rispetto agli esiti dei percorsi del secondo ciclo, che colleghino sistematicamente la formazione in aula con l'esperienza pratica» (D.Lgs. 15 Aprile 2005, n. 77, art. 2, co. 1).

L'importanza dei percorsi di alternanza scuola-lavoro è stata ribadita con i nuovi Regolamenti di riordino degli istituti professionali, degli istituti tecnici e dei licei (D.P.R. 15 Marzo 2010, nn. 87-89), nelle "Linee guida per il secondo biennio e quinto anno degli istituti tecnici e istituti professionali" (Direttive 16 Gennaio 2012, nn. 4-5) e nelle

“Indicazioni nazionali” dei percorsi liceali (D.I. 7 Ottobre 2010, n. 211). Con il D.L. 12 Settembre 2013, n. 104 (convertito nella L. 8 Novembre 2013, n. 128) il percorso di alternanza scuola-lavoro è divenuto uno strumento di orientamento finalizzato a realizzare le azioni indicate dal piano “Garanzia giovani”, promosso dal governo italiano nel quadro dell’omonimo programma europeo.

È solo con la L. 13 Luglio 2015, n. 107 (art. 1, co. 33-43) tuttavia che i percorsi di alternanza scuola-lavoro - indicati sin dall’inizio come una delle aree principali su cui intervenire per il miglioramento dell’istruzione (art. 1, co. 7) - hanno superato il carattere episodico e occasionale per diventare davvero parte integrante della formazione degli studenti. L’art. 1, co. 33, stabilisce infatti che «i percorsi di alternanza sono inseriti nei piani triennali dell’offerta formativa». In particolare, si indica la necessità di effettuare almeno 400 ore nel secondo biennio e nell’ultimo anno degli istituti tecnici e professionali e almeno 200 ore nel triennio dei licei.

La L. 107/2015 stabilisce anche che le scuole debbano predisporre «attività di formazione in materia di tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro [...] mediante l’attivazione di corsi rivolti agli studenti inseriti nei percorsi di alternanza scuola-lavoro» (art. 1, co. 38). Gli studenti non percepiscono alcun salario per l’attività svolta, dato che il tempo trascorso nelle imprese o negli enti pubblici e privati viene ritenuto a tutti gli effetti un periodo di apprendimento mediante esperienze di lavoro. Come precisa il MIUR nella *Guida operativa per la scuola*, i periodi di formazione svolti presso le strutture ospitanti costituiscono infatti soltanto dei tirocini curriculari e come tali non devono essere retribuiti, rappresentando solo la fase “pratica” del percorso formativo di alternanza scuola-lavoro (MIUR 2015).

La definizione stessa di alternanza scuola-lavoro per questa attività appare in questo senso inappropriata, dato che il tirocinio da svolgere non presenta le caratteristiche di un contratto di lavoro, costituendo un “progetto formativo”. L’attribuzione dell’etichetta “lavoro” a un tirocinio non retribuito rischia peraltro di naturalizzare l’idea che l’attività lavorativa non preveda necessariamente una retribuzione, contribuendo a rafforzare una tendenza e un immaginario sociale già diffusi nell’epoca della globalizzazione e ormai accolti anche a livello normativo⁴.

⁴ L’art. 2 del Testo unico per la sicurezza sui luoghi di lavoro (D.Lgs. 9 Aprile 2008, n. 81) definisce lavoro a tutti gli effetti anche le attività a titolo gratuito: «Ai fini ed agli effetti delle disposizioni di cui al presente decreto legislativo si intende per: [...] “lavoratore”: persona che, indipendentemente dalla tipologia contrattuale, svolge un’attività lavorativa nell’ambito dell’organizzazione di un datore di lavoro pubblico o privato, con o senza retribuzione, anche al solo fine di apprendere un mestiere, un’arte o

Il MIUR calcola che nel corso dei primi anni di applicazione della legge abbiano partecipato ai progetti di alternanza scuola-lavoro rispettivamente 652.641 studenti nell'a.s. 2015/2016 e 873.470 nell'a.s. 2016/2017 (MIUR 2016; 2018b). In particolare, nel corso dell'a.s. 2016/2017 sono stati attivati 76.246 percorsi a partire dal terzo anno di corso (MIUR 2018b). Tuttavia solo il 15% di questi progetti è stato promosso dagli istituti professionali e appena il 30% è stato promosso dagli istituti tecnici, mentre il 55% dei percorsi è stato organizzato dai licei (*Ibidem*). Quest'ultimo dato può essere spiegato tenendo conto del fatto che gli studenti delle scuole tecniche e, soprattutto, dei professionali spesso hanno occasione di svolgere delle attività lavorative retribuite durante i periodi di vacanza dalla scuola. In questo senso è verosimile ritenere che siano stati proprio i docenti e gli studenti di queste scuole i meno inclini ad accogliere l'estensione immediata a tutto il triennio del campo di applicazione di una legge che di fatto trasforma in tirocinio curriculare gratuito quella che in passato era una attività lavorativa retribuita, sia pure a tempo determinato.

Per cercare di andare oltre la descrizione sociografica proposta dal MIUR, si è ritenuto opportuno utilizzare un approccio di tipo etnografico (Cardano, 2011), realizzando alcune interviste a un campione di docenti con sedi di servizio in diverse aree del territorio nazionale. Le informazioni raccolte attraverso questa indagine esplorativa, sia pure attraverso la prospettiva di una sola parte degli agenti sociali coinvolti, hanno consentito di comprendere meglio le trasformazioni in atto nella scuola italiana e alcuni degli effetti prodotti dall'introduzione dell'alternanza scuola-lavoro.

2. L'OPINIONE DEI DOCENTI SULL'ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO: LA METODOLOGIA ADOTTATA

Allo scopo di conoscere il punto di vista degli insegnanti sull'alternanza scuola-lavoro, nei mesi di Luglio 2016 e Marzo 2018⁵ sono state realizzate delle interviste in profondità, semi-strutturate, con standardizzazione e direttività medie (Bichi 2002)⁶. Il "canovaccio" delle

una professione, esclusi gli addetti ai servizi domestici e familiari» (D.Lgs. 9 Aprile 2008, n. 81, art. 2).

⁵ Le interviste non sono state effettuate a distanza esatta di due anni perché nel 2016 era stato difficoltoso reperire insegnanti disponibili in piena estate. Di conseguenza nel 2018 i docenti sono stati contattati nel corso dell'anno scolastico, in un periodo di ordinaria attività (non troppo in prossimità degli esami di Stato).

⁶ Sia nel 2016 che nel 2018 le interviste sono state condotte attraverso la App "Messenger" che consente di utilizzare diverse modalità di comunicazione asincrona e

interviste era composto da alcune domande aperte⁷ che sono state integrate da ulteriori domande che si sono rese necessarie per approfondire alcuni temi emersi dall'indagine.

Per individuare i soggetti da intervistare, nel corso dei primi mesi del 2016 è stato definito un piano di campionamento a scelta ragionata (*theoretical sampling*) (Cardano 2006, 1^a ed., 2003; Gobo, 2001). Nel caso specifico, sono state individuate due proprietà ritenute particolarmente significative in base agli obiettivi posti dalla ricerca, allo scopo di far emergere le specifiche problematiche esistenti in differenti contesti: l'attività di insegnamento in diversi indirizzi di scuole superiori (licei, istituti tecnici e istituti professionali) e la collocazione territoriale degli istituti, secondo la suddivisione in macro-aree geografiche utilizzata anche nelle indagini OECD-PISA (Nord Ovest, Nord Est, Centro, Sud e Sud-Isole).

Successivamente, per coprire lo spazio degli attributi definito dalle due proprietà sopra indicate, si è proceduto a individuare i soggetti da intervistare utilizzando una forma di campionamento detta "a valanga" (*snow ball sample*)⁸. Ai fini di questa indagine, sono stati esclusi i docenti con incarichi di coordinamento dei percorsi di alternanza scuola-lavoro ai vertici della scuola (funzioni strumentali o altro). Sebbene infatti questi ultimi possano apparire i testimoni più qualificati sul tema oggetto della ricerca, la loro maggiore responsabilità diretta nella organizzazione di queste attività dietro compensi inadeguati può produrre fenomeni di dissonanza cognitiva (Festinger, 1957), con un conseguente sovrainvestimento emotivo riguardo al proprio lavoro che rischia di sottostimarne le criticità. Di conseguenza sono stati selezionati docenti di scuole secondarie superiori senza incarichi particolari o con al massimo la funzione di tutor per l'alternanza scuola-lavoro per la

sincrone. In una prima fase, dopo aver verificato la disponibilità dei docenti, sono state inviate le domande previste dal "canovaccio" dell'intervista, lasciando un congruo tempo per dare le risposte. Successivamente si è proceduto ad approfondire alcune questioni emerse dalle prime risposte attraverso interazioni sincrone tramite chat. Con alcuni docenti più disponibili sono stati utilizzati anche files audio e chiamate telefoniche. In questi casi i passaggi delle interviste ritenuti utili ai fini della ricerca sono stati successivamente trascritti.

⁷ Le domande di base predisposte per le interviste erano 17 nel primo anno di rilevazione dei dati e 18 nella successiva indagine.

⁸ Questo tipo di campionamento non probabilistico consiste nel chiedere a un soggetto che corrisponde ai requisiti richiesti dalla ricerca di segnalare altri individui con le caratteristiche previste dal piano di campionamento. Questi soggetti, a loro volta, possono indicarne altri con una progressione geometrica che ricorda l'effetto provocato da una piccola palla di neve che si ingrossa fino a diventare una valanga durante il suo percorso (Cardano, 2006, 1^a ed., 2003).

propria classe.

Nella prima fase della ricerca, attraverso il piano di campionamento effettuato nel 2016, si è ritenuto sufficiente individuare un numero di soggetti appena superiore a quello necessario per coprire lo spazio degli attributi definito dalle 5 macro-aree geografiche e dai 3 principali indirizzi delle scuole selezionati⁹. Sono state infatti 16 le interviste realizzate nel mese di Luglio 2016.

Successivamente, a distanza di due anni scolastici da questa prima ricognizione effettuata al termine del primo anno di applicazione della L. 107/2015, sono stati in primo luogo ricontattati gli stessi docenti intervistati in precedenza, per verificare se la loro prospettiva fosse cambiata o meno nel tempo, anche in conseguenza di una migliore organizzazione dei percorsi di alternanza scuola-lavoro dovuta al naturale superamento dei disservizi presenti nelle fasi iniziali di ogni attività che comporta delle nuove procedure. Inoltre sono state effettuate altre 5 interviste¹⁰ per raccogliere ulteriori informazioni sulle esperienze avviate sia negli istituti professionali e tecnici, sia nei diversi indirizzi liceali¹¹, che differiscono molto tra loro non solo per gli obiettivi formativi ma anche per la diversa utenza che li contraddistingue¹².

Le testimonianze raccolte sono state in seguito sottoposte a una analisi di contenuto, allo scopo di individuare macro e micro-unità di testo dotate di particolare rilevanza ai fini dell'indagine. I dati così raccolti sono stati inoltre confrontati attraverso una procedura di "trasversalizzazione" che ha consentito di comparare le risposte alle principali doman-

⁹ In alcuni casi i docenti inseriti all'interno di istituti di istruzione superiore polivalenti hanno potuto offrire testimonianze relative sia agli indirizzi di studi professionali e tecnici, sia a quelli liceali.

¹⁰ Per ragioni di privacy, a ciascun docente è stato attribuito un codice numerico. Gli insegnanti intervistati sia nel 2016 che nel 2018 sono indicati con una numerazione che va da 01 a 16. I numeri da 17 a 21 indicano invece i cinque docenti intervistati per la prima volta nel 2018.

¹¹ Con la "Riforma Gelmini", a partire dall'anno scolastico 2010/2011 i licei sono stati riorganizzati in 6 indirizzi: Liceo artistico, classico, linguistico, musicale e coreutico, scientifico e delle scienze umane.

¹² Attraverso le indagini Eduscopio della Fondazione Giovanni Agnelli è possibile ricavare alcune informazioni riguardanti le traiettorie e ai percorsi dei diplomati (<https://eduscopio.it/>). Oltre al prevalente orientamento verso il mercato del lavoro dei diplomati presso gli istituti professionali e tecnici, emergono differenze significative tra gli studenti che hanno frequentato diversi indirizzi liceali. Ad esempio, i diplomati presso il Liceo delle scienze umane hanno una maggiore probabilità di non proseguire gli studi o di abbandonarli entro il primo anno di iscrizione all'Università rispetto ai loro compagni che hanno frequentato gli indirizzi classico o scientifico tradizionale. Le difficoltà incontrate dagli ex studenti di alcuni indirizzi liceali, oltre che dai diplomati presso gli istituti tecnici e dei professionali, sono correlate al retroterra socio-economico e culturale svantaggiato.

de (Gianturco, 2005). Infine, i passaggi delle interviste sono stati ulteriormente selezionati in modo da poter citare solo le affermazioni ritenute più significative.

3. IL PRIMO ANNO DI APPLICAZIONE DELLA L. 107/2015 TRA OPPORTUNITÀ E PERPLESSITÀ

I docenti intervistati al termine del primo anno scolastico caratterizzato dall'introduzione dell'obbligo di alternanza scuola-lavoro descrivono situazioni molto diverse tra loro, che evidenziano la difficoltà di introdurre questa attività nella complessa e articolata realtà della scuola secondaria superiore italiana.

Nelle risposte alla domanda relativa alla congruenza tra le esperienze di lavoro svolte dagli studenti e il percorso di studi da loro intrapreso emerge in primo luogo una differenza significativa tra gli istituti tecnici, le scuole professionali o i licei con un orientamento specifico e gli altri indirizzi liceali di carattere più generale.

Gli insegnanti degli istituti professionali e tecnici sottolineano la corrispondenza tra la formazione scolastica e le attività di alternanza scuola-lavoro che sono svolte presso industrie, ditte o attività commerciali pertinenti o comunque quasi sempre affini agli studi svolti¹³: «nel 90% dei casi sì [l'attività è attinente al percorso di studi], anche se esistono alcune eccezioni che siamo obbligati ad accettare» (01_NO_2016).

I docenti di alcuni indirizzi liceali caratterizzati da un piano di studi già chiaramente orientato – come il liceo artistico, il linguistico, il sociopedagogico o lo sportivo – affermano che le scuole sono riuscite a offrire esperienze lavorative attinenti alla formazione degli studenti, sia pure sulla base delle disponibilità del territorio¹⁴.

Le alunne hanno progettato e realizzato una planimetria in scala della città di residenza in cui sono state evidenziati siti di importante rilevanza storico-culturale, corredati da didascalie descrittive in lingua straniera, oltre che in italiano (11_S_2016).

Diverso è invece il caso dell'alternanza scuola-lavoro in altri indirizzi liceali di carattere più generale come lo scientifico e il classico. Gli insegnanti rilevano la prevalente scarsa pertinenza dei progetti di lavoro

¹³ Interviste 01_NO_2016, 05_NO_2016, 06_NO_2016, 09_C_2018, 10_S_2016, 13_S-I_2016.

¹⁴ Interviste 02_NO_2016, 08_C_2016, 11_S_2016, 15_S-I_2016, 16_S-I_2016.

con i programmi di studio¹⁵.

Per quanto i responsabili dei progetti di alternanza si sforzino di trovare canali congruenti, il più delle volte ci si limita a sfruttare le poche occasioni di disponibilità del territorio, anche poco attinenti ai percorsi di studio (07_C_2016).

Oltre al carattere meno professionalizzante di alcuni licei, che rende difficoltosa l'individuazione delle possibili traiettorie future degli studenti, uno dei fattori che incide sulla possibilità di realizzare percorsi di alternanza pertinenti con gli studi è proprio la difficoltà di reperire imprese, enti pubblici e privati disponibili ad accogliere tirocinanti. Questo problema è segnalato in particolare dai docenti del Centro, Sud e Sud-Isole¹⁶. Per quanto gli insegnanti si prodighino nel cercare contatti, anche attingendo alla rete di relazioni personali, nei territori che offrono scarse opportunità di lavoro, vengono a mancare proprio i luoghi deputati alla attività di alternanza scuola-lavoro e le scuole finiscono per entrare in concorrenza tra loro, seguendo la logica di mercato propria del neoliberismo, per stipulare le convenzioni con i pochi soggetti disponibili.

Essendo le aziende in numero assai limitato nel territorio in cui vivo e in cui opera la scuola, tutti gli istituti hanno dovuto fare a gara per "accaparrarsi" i posti disponibili nelle poche strutture presenti. [...] La mia scuola ha sede nel paese in cui vivo, nella punta più estrema dello stivale, a circa 40 km da Reggio Calabria... non quindi nelle grandi aree industrializzate del nord! (13_S-I_2016)

Proprio per la mancanza di luoghi di lavoro gli studenti sono invitati a svolgere il tirocinio anche lontano dalla propria città di residenza, ma in questi casi le famiglie devono pagare le spese di viaggio o di soggiorno e non tutti hanno la possibilità di poterlo fare¹⁷.

Dalle testimonianze dei docenti si evince che l'atteggiamento dei datori di lavoro è molto variegato. Alcuni sembrano accogliere i giovani e inesperti studenti solo per venire incontro alle richieste di docenti e genitori amici o conoscenti¹⁸, mentre qualcuno intravede nelle attività di tirocinio realizzate all'interno delle scuole possibili forme di concorrenza sleale: «[gli studenti] hanno venduto prodotti dolciari natalizi fatti da

¹⁵ Interviste 04_NE_2016, 07_C_2016, 08_C_2016.

¹⁶ Interviste 07_C_2016, 08_C_2016, 10_S_2016, 13_S-I_2016, 14_S-I_2016.

¹⁷ Intervista 10_S_2016.

¹⁸ Intervista13_S-I_2016.

loro sul lungomare a Natale - anche durante le vacanze! - ma le pasticcerie locali si sono innervosite...» (10_S_2016). Altri insegnanti invece ritengono che, soprattutto in alcuni settori, il lavoro svolto dai ragazzi nei periodi di tirocinio favorisca solo le imprese che possono così utilizzare personale temporaneo a titolo gratuito, predisponendo inoltre le basi per una normalizzazione dell'idea che il lavoro costituisca un privilegio che può essere non retribuito o sottopagato¹⁹, nell'ambito di una visione dei processi educativi con un preciso orientamento: «evidenti pressioni da parte di Confindustria, che vorrebbe la formazione canalizzata nel duplice aspetto di cittadini come lavoratori sottopagati e consumatori» (14_S-I_2016).

Riguardo alle ricadute dell'attività di alternanza scuola-lavoro, è interessante notare come anche in questo caso emerga la differenza tra le scuole professionali, tecniche, i licei con indirizzi fortemente orientati, da una parte, e i licei classici e scientifici, dall'altra. I docenti che insegnano negli istituti tecnici e professionali ritengono che queste attività esterne alla scuola arricchiscano la formazione degli studenti, recuperando in parte quelle esperienze di laboratorio che sono state ridotte soprattutto in seguito alla adozione dei nuovi Regolamenti per il riordino di questi indirizzi scolastici (DPR 15 Marzo 2010, n. 87; DPR 15 Marzo 2010, n. 88) emanati in ottemperanza delle disposizioni introdotte dalla cosiddetta "Riforma Gelmini"²⁰.

Per gli istituti professionali credo sia un modo per sopperire a tutte le ore di laboratorio perse negli anni con le varie riforme. Una volta da noi si facevano 18 ore di officina. Oggi solo 4. Quindi i ragazzi vanno a "farsi le ossa" fuori (01_NO_2016).

Queste esperienze sono valutate prevalentemente in modo positivo soprattutto dai docenti delle scuole tecniche e professionali situate nel Centro e nel Nord Italia²¹, che descrivono i ragazzi al rientro dal tirocinio orientati a intraprendere in futuro il lavoro proprio nel settore nel quale hanno svolto il periodo di alternanza e «più motivati a finire la scuola per cominciare a lavorare» (01_NO_2016). Anche gli insegnanti di alcuni indirizzi liceali come il linguistico e l'artistico ritengono utili

¹⁹ Interviste 07_C_2016, 08_C_2016, 14_S-I_2016.

²⁰ Questa riforma, che ha prodotto una riorganizzazione degli indirizzi di istruzione secondaria e una riduzione complessiva dei quadri orari, risulta costituita da un insieme di diversi atti normativi: D.L. 25 Giugno 2008, n. 112, art. 64 (convertito nella L. 6 Agosto 2008, n. 133), L. 30 Ottobre 2008, n. 169, L. 9 Gennaio 2009, n. 1, L. 30 Dicembre 2010, n. 240, D.M. 22 Settembre 2010, n. 17.

²¹ Interviste 01_NO_2016, 06_NE_2016, 09_C_2016.

queste esperienze sia sul piano didattico, sia nella prospettiva di un lavoro futuro: «posso sostenere che l'esperienza è stata positiva perché si è riusciti a coinvolgere tutti gli alunni, anche quelli che solitamente tendono ad assumere un ruolo gregario» (11_S_2016); «[gli studenti] sono curiosi e interessati, perché si è trattato di qualcosa di strettamente legato alla specialità della loro sezione» (16_S-I_2016).

I docenti che lavorano in altri indirizzi liceali manifestano invece maggiori perplessità fino a esprimere giudizi fortemente critici riguardo agli effetti provocati dall'introduzione dell'obbligo di alternanza scuola-lavoro. Secondo la testimonianza di questi insegnanti, al ritorno da queste esperienze gli allievi non manifestano alcuna intenzione di provare a intraprendere in futuro un lavoro nel settore nel quale hanno svolto il tirocinio²². La complessità delle organizzazioni all'interno delle quali gli studenti sono inseriti o l'alta specializzazione del lavoro che sono chiamati soltanto a osservare - come nei casi dei tirocini svolti all'interno di uno studio legale o di un ambulatorio medico - creano un forte senso di smarrimento: «al ritorno i più non sono minimamente consapevoli neanche del lavoro che si troverebbero a svolgere. Praticamente tutti si dicono interessati ad altro» (07_C_2016).

Se da una parte sembra venire meno la funzione di orientamento che il periodo di alternanza scuola-lavoro dovrebbe promuovere, secondo questi insegnanti le conseguenze sul versante didattico e formativo risultano ancor più sfavorevoli²³.

Questa esperienza, così come è stata pensata, appare assolutamente legata al caso e poco fruttuosa con ricadute negative sulla didattica curricolare. Spesso i ragazzi sono stati costretti a partecipare a incontri e seminari la mattina stessa nella quale, non di rado, erano già state programmate interrogazioni o verifiche (08_C_2016).

Alla richiesta di provare a formulare un bilancio complessivo del primo anno di obbligo di alternanza scuola-lavoro, i docenti hanno risposto esprimendo anche in questo caso pareri diversi in base al contesto territoriale nel quale si trova collocata la scuola dove prestano servizio e in relazione all'indirizzo di studi all'interno del quale svolgono la loro attività.

Gli insegnanti delle scuole professionali e tecniche del Centro e del Nord Italia²⁴ e i docenti di alcuni indirizzi liceali come il linguistico e

²² Interviste 07_C_2016, 08_C_2016, 14_S-I_2016, 15_S-I_2016.

²³ Interviste 07_C_2016, 08_C_2016, 15_S-I_2016.

²⁴ All'interno del limitato campione preso in esame non sono state individuate differenze significative tra le possibilità offerte dal mercato del lavoro ai fini dello svolgi-

l'artistico con sede nel Meridione giudicano in modo positivo l'esperienza svolta²⁵.

Credo che l'alternanza scuola-lavoro, se svolta adeguatamente e vicina alle effettive esigenze pratiche degli alunni e dei relativi indirizzi di appartenenza, possa realmente portare una rivoluzione in ambito scolastico, anche se occorre ancora molta esperienza per poter arrivare a un risultato totalmente convincente (11_S_2016).

Altri docenti del liceo linguistico e dell'istituto tecnico e professionale, rispettivamente delle aree geografiche del Nord Ovest e del Sud-Isole, preferiscono sospendere il giudizio: «presto per fare valutazioni», 02_NO_2016; «dipende da come viene condotta... potrebbe essere una bella esperienza», 13_S-I_2016.

Una valutazione parzialmente negativa o addirittura molto negativa proviene invece da alcuni insegnanti di istituti professionali e tecnici collocati nel Meridione e dalla maggioranza dei docenti intervistati che lavorano nei licei, in particolare negli indirizzi classico e scientifico²⁶: «da 1 a 10, il mio giudizio è 1, nel merito e nel metodo» (08_C_2016); «l'idea ricalca quella vecchia per cui da bambini ci mandavano a fare pratica dal barbiere, dal meccanico etc. Si tratta sempre di educazione alla subalternità, sotto il pretesto formativo» (15_S-I_2016).

Uno degli insegnanti conclude sottolineando in particolare il paradosso che si è venuto a creare proprio nel Meridione, dove si registrano i più alti tassi di disoccupazione del Paese per carenze strutturali di origine remota (Bagnasco 1984) ma viene imposta comunque l'alternanza scuola-lavoro: «pratica generalmente inutile e fastidiosa soprattutto al Sud dove prima di alternare scuola e lavoro bisognerebbe creare lavoro» (14_S-I_2016).

4. UN BILANCIO TRA LUCI E OMBRE AL TERMINE DEL PRIMO TRIENNIO DI ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO

A distanza di circa due anni dalla realizzazione delle prime interviste, si

mento dell'alternanza scuola-lavoro nell'area del Nord Ovest e in quella del Nord Est. Così come, in un contesto opposto, la carenza di imprese ed enti pubblici e privati del Meridione è apparsa talmente generalizzata da non consentire di rilevare differenze apprezzabili tra il territorio del Sud e quello del Sud-Isole.

²⁵ Interviste 01_NO_2016, 05_NE_2016, 06_NE_2016, 09_C_2016, 11_S_2016, 16_S-I_2016.

²⁶ Interviste 03_NO_2016, 04_NE_2016, 07_C_2016, 08_C_2016, 10_S_2016, 12_S_2016, 14_S-I_2016, 15_S-I_2016.

è ritenuto opportuno ricontattare i docenti intervistati, estendendo l'indagine anche ad altri insegnanti, per verificare se le riserve e le valutazioni negative espresse derivassero dall'incertezza e dalle difficoltà iniziali incontrate nell'affrontare questa nuova attività o se permanessero invece le problematiche già descritte. Soprattutto è sembrato utile provare a tracciare un bilancio complessivo al termine del primo triennio di applicazione della L. 107/2015 in materia di alternanza scuola-lavoro.

Dal momento che nel corso delle prime interviste gli insegnanti dell'Italia meridionale in particolare lamentavano la difficoltà di reperire imprese, enti pubblici o privati disponibili ad accogliere gli studenti, in primo luogo è stato chiesto se il problema continuava a permanere o era stato risolto attraverso forme di "simulazione di impresa" o altro.

I docenti delle scuole collocate nelle aree del Nord Est e del Nord Ovest che erano già stati intervistati nel 2016 e un'altra insegnante contattata nel 2018²⁷ confermano che non è particolarmente difficile individuare soggetti con i quali stipulare le convenzioni «se vi è la volontà di cercarli» (03_NO_2018). Qualcuno rileva che il territorio «non offre un'ampia rosa di attività» (04_NE_2018) o risulta carente in alcuni settori («gli unici problemi li incontriamo con i ragazzi del corso informatico», 01_NO_2018), ma è comunque considerata una pratica «abbastanza facile» (01_NO_2018). Gli insegnanti che lavorano in Italia centrale ribadiscono al contrario che risulta ancora difficile reperire imprese ed enti che possano accogliere gli studenti²⁸, anche se due docenti contattate per la prima volta nel 2018 descrivono una situazione leggermente migliore grazie ai contatti personali («spesso ci si appoggia a qualcuno che si conosce», 19_C_2018) e alla «collaborazione con gli enti pubblici [...] in generale piuttosto disponibili» (18_C_2018). Confermano la permanenza di numerosi problemi soprattutto gli insegnanti del Sud e del Sud-Isole, sia quelli già contattati nel 2016, sia i docenti intervistati per la prima volta nel 2018²⁹.

I colleghi referenti si stanno sbattendo come forsennati per cercare di trovare attività da far fare ai ragazzi e tutto si sta trasformando in alternanza. Nell'area in cui sorge la mia scuola le aziende e le imprese non si trovano neppure a cercarle con il lanternino (13_S-I_2018).

Difficile reperire aziende nel territorio, difficile organizzare alternanza scuo-

²⁷ Intervista 17_NO_2018.

²⁸ Interviste 07_C_2018, 08_C_2018.

²⁹ Interviste 10_S_2018, 11_S_2018, 20_S_2018, 13_S-I_2018, 14_S-I_2018, 21_S-I_2018.

la-lavoro presso enti pubblici per gruppi ampi e diversificati di studenti (21_S-I_2018).

La difficoltà di trovare attività per svolgere l'alternanza scuola-lavoro continua a riverberarsi anche sulla possibilità di creare progetti di tirocinio congruenti con il percorso di studio intrapreso dagli studenti, anche se quest'ultimo problema non è limitato alle aree più depresse del Paese. Sia i docenti già interpellati in precedenza sia gli intervistati per la prima volta nel 2018 confermano la persistenza di un disallineamento dei percorsi di tirocinio rispetto alla formazione scolastica soprattutto per quanto riguarda i licei³⁰. Dalle dichiarazioni degli insegnanti tuttavia emerge che l'impegno profuso nella ricerca di contatti con il territorio ha dato origine a un sistema consolidato di relazioni che in alcune scuole consente di avere a disposizione un'ampia varietà di opportunità, anche se la possibilità per gli studenti di scegliere i luoghi di lavoro in cui svolgere l'alternanza appare ancora limitata³¹.

Le mansioni svolte dagli studenti in alternanza scuola-lavoro sono molteplici e, sulla base di una interpretazione "flessibile" delle disposizioni di legge, comprendono anche i progetti interni alla scuola, la frequenza ai corsi di lingue o di informatica e le attività di volontariato.

Giornate del FAI, supporto all'apertura dei musei, scavi archeologici guidati, conservatori, attività sportiva agonistica, supporto biblioteca comunale, attività nel settore veterinario, sanitario o presso professionisti, certificazioni EIPASS, certificazioni linguistiche, periodi all'estero (03_NO_2018).

[Gli studenti] hanno collaborato nelle scuole elementari e medie con gli insegnanti di lingue, hanno svolto *contest* come "Impresa in azione", hanno organizzato eventi indirizzati alla città, hanno fatto attività teatrale, hanno collaborato al giornale di istituto, hanno riorganizzato la biblioteca, hanno trascorso un periodo presso strutture universitarie, hanno lavorato presso l'archivio storico etc. etc. (18_C_2018).

Varie mansioni, dipende dal tipo di studio. Si va dalla conoscenza delle procedure processuali in Tribunale per il liceo economico, alla collaborazione in aula con insegnanti della scuola primaria per il liceo delle scienze umane, alla realizzazione di piccoli tour turistici per il liceo linguistico (14_S-I_2018).

Nel descrivere le attività svolte dagli studenti, taluni docenti segnalano

³⁰ Interviste 03_NO_2018, 04_NE_2018, 07_C_2018, 08_C_2018, 19_C_2018, 20_S_2018, 15_S-I_2018, 21_S-I_2018.

³¹ Intervista18_C_2018.

però i limiti di alcune esperienze non sempre adeguate o gratificanti.

Sono al corrente di un ragazzo dello scientifico che, collocato al museo geologico, ha di fatto svolto un lavoro di pulizie. Ovviamente non abbiamo più chiesto la collaborazione di quella struttura (04_NE_2018).

Essendo un alberghiero, hanno svolto servizio in cucina, nei laboratori di pasticceria, in sala ristorante. Alcuni hanno svolto lavori che non sarebbero dovuti toccare a loro, come ridipingere pareti della cucina (10_S_2018).

Riguardo alla possibilità di trasformare il tirocinio svolto durante il periodo di alternanza in un lavoro vero e proprio, sono soltanto alcuni docenti degli istituti professionali e tecnici a segnalare dei casi positivi. Si tratta però soprattutto di testimonianze provenienti da scuole collocate all'interno di realtà territoriali nelle quali alcuni titoli di studio risultavano richiesti dal mercato del lavoro anche prima dell'introduzione dell'obbligo di questi progetti formativi e appare dunque difficoltoso valutare il reale valore aggiunto da questi percorsi.

Posso dire che tutti i miei ragazzi hanno visto trasformata la loro esperienza di alternanza scuola-lavoro in lavoro retribuito. Ne diplomiamo talmente pochi che le aziende fanno a gara ad accaparrarseli (01_NO_2018).

Sì, nel corso degli anni passati, quando non si parlava ancora di alternanza scuola-lavoro ma di stage, al turistico mi è capitato di sentire di studenti che sono stati assunti in agenzie di viaggio, al termine del corso di studi (17_NO_2018).

Gli insegnanti di istituti tecnici e professionali situati nel Meridione descrivono una situazione diversa, con rari casi di assunzioni al termine dell'alternanza scuola-lavoro e comunque a tempo determinato³². Soprattutto in alcuni settori, come l'indirizzo turistico e alberghiero, il bilancio risulta decisamente negativo, dato che prima della L. 107/2015 la maggior parte degli studenti lavorava in estate con una retribuzione adeguata mentre in conseguenza della riforma scolastica la stessa attività viene svolta a titolo gratuito o comunque con compensi inferiori.

Sì, una ragazza di un istituto professionale alberghiero ha lavorato in estate trovandosi bene in un albergo a "5 stelle". Per quanto di mia conoscenza, trattata umanamente bene ma pagata male, anche se lei è stata molto soddisfatta. Tutto è relativo. Altri alunni invece non hanno guadagnato nulla, perdendo anche il solito lavoro stagionale in ristoranti e alberghi (12_S_2018).

³² Interviste 10_S_2018, 12_S_2018.

I docenti che insegnano nei licei non risultano essere a conoscenza di alcuna trasformazione dell'esperienza di alternanza scuola-lavoro in contratti di lavoro anche se taluni sono consapevoli che le informazioni in loro possesso sono comunque limitate e potrebbero anche essere inficiate da una pregressa pregiudiziale negativa nei confronti di questa esperienza³³: «no, ma può essere che mi manchino informazioni. Mi sembra difficile, tuttavia... pregiudizio? (18_C_2018)»; «no. [...] Anche perché nel nostro territorio è impossibile ipotizzare qualsiasi forma di assunzione lavorativa in futuro» (21_S-I_2018).

La congruità delle esperienze svolte rispetto agli indirizzi di studi e la possibilità, sia pure non frequente, di trasformare questa attività in un contratto di lavoro sono evidentemente fattori che influiscono sul gradimento degli studenti. In questo senso non stupisce che la maggior parte dei docenti degli istituti professionali e tecnici riferiscono un livello di soddisfazione generalizzato («nel 90% dei casi [gli studenti] sono soddisfatti», 01_NO_2018), anche se non mancano diverse criticità, segnalate soprattutto nel Meridione, dovute soprattutto alla mancata retribuzione: «[ritengono l'alternanza] utile, ma si lamentano che non sia retribuita, considerato che molti di loro svolgono lo stesso lavoro del personale regolarmente assunto» (10_S_2018). Diversa appare la situazione nei licei, dove la maggior parte degli insegnanti intervistati segnala un diffuso malcontento di una parte degli studenti³⁴ che sembra dipendere soprattutto dal tipo di tirocinio effettuato e dal numero eccessivo di ore impiegate per lo svolgimento di queste mansioni: «dipende... alcune attività li hanno coinvolti, altre sono state considerate una perdita di tempo» (13_S-I_2018); «le lamentele sono tante in merito all'utilità e al tempo impiegato, solo pochi sono soddisfatti» (14_S-I_2018).

Alcuni docenti sottolineano invece soprattutto l'atteggiamento passivo di questa particolare generazione di studenti, che appare poco incline alle contestazioni e che sembra accettare ogni cosa come inevitabile³⁵.

Non mi sembrano né particolarmente soddisfatti né insoddisfatti. Subiscono. Ma subiscono anche le lezioni svolte in classe. Mi sembrano generazioni piuttosto "passive". Brontolano, talvolta, più che altro per la difficoltà di conciliare studio e alternanza in certi periodi dell'anno scolastico, quando

³³ Interviste 02_NO_2018, 03_NO_2018, 04_NE_2018, 07_C_2018, 08_C_2018, 18_C_2018, 19_C_2018, 11_S_2018, 20_S_2018, 14_S-I_2018, 15_S-I_2018, 16_S-I_2018, 21_S-I_2018.

³⁴ Interviste 04_NE_2018, 08_C_2018, 13_S-I_2018, 14_S-I_2018, 15_S-I_2018, 21_S-I_2018.

³⁵ Interviste 07_C_2018, 18_C_2018, 19_C_2018, 20_S_2018.

interrogazioni e verifiche sono più pressanti (18_C_2018).

Mi pare che ormai accettino l'esperienza come ineluttabile e come parte costitutiva del loro percorso (19_C_2018).

Se da una parte il livello di gradimento del tirocinio e soprattutto i benefici concreti derivanti da questa esperienza variano in relazione all'indirizzo di studi e al contesto territoriale, dall'altra, a distanza di due anni dalle prime interviste, nella percezione dei docenti sembra emergere con maggiore evidenza il vantaggio soprattutto per le imprese private che possono formare i lavoratori senza aggravio di spese³⁶: «poter conoscere prima di un'eventuale assunzione il ragazzo. Poterlo fare a costo zero è sicuramente un vantaggio per loro» (01_NO_2018); «avere a disposizione personale non retribuito (07_C_2018)»; «lavoro sotto costo e... pedalare» (12_S_2018). Alcuni insegnanti tuttavia manifestano maggiori perplessità riguardo agli eventuali benefici ottenuti dalle imprese³⁷ e una docente dell'area Sud-Isole conclude in modo pessimistico di non aver riscontrato «alcun vantaggio né per le aziende, né per gli studenti» (21_S-I_2018).

A proposito delle convenzioni stipulate con le imprese si evince che la maggior parte dei docenti intervistati trova improprio assimilare il ruolo della scuola a quello di una agenzia interinale³⁸. In realtà durante l'alternanza scuola-lavoro si verifica una forma di distacco dello studente-lavoratore equiparabile a quella disciplinata dal D.Lgs. 10 Settembre 2003, n. 81, art. 30 e questo costituisce un chiaro indicatore della penetrazione della logica del *workfare* in campo educativo (Grimaldi e Serpieri 2013).

Peraltro «tutti gli obblighi di prevenzione e protezione sono a carico del distaccatario, fatto salvo l'obbligo a carico del distaccante di informare il lavoratore sui rischi tipici generalmente connessi allo svolgimento delle mansioni per le quali egli viene distaccato» (D.Lgs. 9 Aprile 2008, n. 81, art. 3, co. 6). I corsi sulla sicurezza sui luoghi di lavoro, secondo quanto dichiarato dagli stessi insegnanti, risultano in effetti essere stati frequentati da quasi tutti i docenti intervistati. Meno chiaro appare invece il rispetto della normativa sull'obbligo di frequenza ai corsi per gli studenti tirocinanti, dato che alcuni insegnanti negano che siano

³⁶ Interviste 01_NO_2018, 07_C_2018, 08_C_2018, 18_C_2018, 12_S_2018, 14_S-I_2018, 15_S-I_2018.

³⁷ Interviste 17_NO_2018, 04_NE_2018, 13_S-I_2018, 21_S-I_2018.

³⁸ Interviste 02_NO_2018, 03_NO_2018, 17_NO_2018, 04_NE_2018, 05_NE_2018, 06_NE_2018, 09_C_2018, 19_C_2018, 11_S_2018, 12_S_2018, 20_S_2018, 13_S-I_2018, 16_S-I_2018.

stati effettuati³⁹ o dichiarano di non esserne a conoscenza («non lo so», 10_S_2018; «non ne sono a conoscenza», 12_S_2018; «no, non sono previsti corsi per loro», 20_S_2018; «non mi risulta», 15_S-I_2018). In un caso, una docente rileva il paradosso di aver obbligato gli studenti a svolgere il corso sulla sicurezza online ma senza le pause previste proprio per l'uso dei videotermini.

I ragazzi sono stati costretti a seguire tutta la mattina, dalle 8.30 alle 13.00, seduti davanti ai computer con le cuffie il proprio corso sulla sicurezza venendo in tal modo, paradossalmente, a non rispettare le norme sulla sicurezza dei lavoratori che svolgono mansioni di fronte ai videotermini. Infatti non sono state seguite le procedure giuste e non sono stati dati ai ragazzi gli opportuni tempi di recupero (08_C_2018).

Il rischio sotteso a pratiche di questo genere è che siano in qualche modo assimilate delle prospettive cognitive e valoriali derivate dalle strutture dominanti (Bourdieu e Wacquant, 1992). Nel caso specifico viene naturalizzata l'idea che le norme sulla sicurezza e sulla tutela della salute debbano essere conosciute ma non necessariamente rispettate, soprattutto in presenza di obiettivi di produzione non procrastinabili.

Il tutor per l'alternanza scuola-lavoro della scuola è tenuto in primo luogo a verificare che tutti gli studenti abbiano frequentato i corsi di formazione sulla sicurezza. Tuttavia, le sue responsabilità in questo ambito non si limitano a questo. Dovrebbe infatti andare a verificare personalmente la sicurezza dei luoghi di lavoro, accompagnato dal consulente della scuola, acquisire la scheda di rischio e chiedere la sua integrazione nel Documento di valutazione dei rischi per l'alternanza scuola-lavoro (D.Lgs. 9 Aprile 2008, n. 81, art. 29). In mancanza del rispetto della corretta procedura, in caso di incidenti sul lavoro, il tutor della scuola e il dirigente scolastico sono perseguibili penalmente. Dalle testimonianze dei docenti intervistati sembra emergere invece una scarsa consapevolezza della responsabilità che questa attività comporta: «non credo che [i tutor] ne siano del tutto consapevoli», 04_NE_2018; «assolutamente no», 08_C_2018; «no. Forse perché non a tutti è capitato, come alla sottoscritta, di essere moglie di uno che lavorava in fabbrica, dove, purtroppo, gli incidenti sul lavoro accadevano e accadono», 18_C_2018; «no, sennò non accetterebbero» 11_S_2018; «credo di no. Molti sono convinti che le misure di sicurezza si riferiscano solo all'edificio scolastico», 14_S-I_2018.

La verifica della sicurezza nei luoghi in cui si svolge l'alternanza

³⁹ Intervista 07_C_2018.

scuola-lavoro è in realtà una questione centrale e si aggiunge alle molteplici attività richieste agli insegnanti in conseguenza dell'introduzione dei tirocini obbligatori. Una docente di un liceo dell'area del Nord Est rileva in particolare che il carico di lavoro è aumentato in maniera considerevole.

L'attività di alternanza scuola-lavoro ha comportato un aggravio di lavoro per i docenti che sono chiamati a rintracciare sul territorio possibili partner con cui pattuire una convenzione di natura contrattuale; seguire il percorso di alternanza dei singoli alunni, talvolta anche in estate; valutare l'esperienza svolta dagli studenti chiedendo loro la produzione di relazioni; formulare criteri di misurazione e valutazione dell'esperienza in completa autonomia, talvolta anche in dissonanza con altri istituti... questo aspetto non è secondario, vista anche la mobilità degli alunni; stabilire il peso che tale esperienza potrà avere sull'esito finale del percorso degli studenti (04_NE_2018).

Alcuni insegnanti degli istituti tecnici e professionali del Nord Italia delineano un quadro più positivo che deriva dall'esperienza maturata in passato e da un contesto territoriale dove è ancora presente una diffusa domanda di lavoro⁴⁰.

Per quanto ci riguarda si [l'esperienza è positiva]. Ma questo avveniva anche prima dell'avvento della L. 107/2015. I nostri studenti, soprattutto quelli del corso manutentori trovano lavoro immediatamente presso le aziende che li hanno ospitati durante lo stage. Per i nostri ragazzi è una buona opportunità (01_NO_2018).

Anche gli insegnanti degli istituti professionali e tecnici situati in Italia centrale e meridionale rilevano alcuni aspetti positivi dell'alternanza scuola-lavoro («uscire dall'ambiente protetto della scuola e misurarsi con un mondo di adulti, mettersi alla prova», 10_S_2018; «se organizzata bene sicuramente potrebbe essere fonte di esperienze con opportunità di avviare piccole imprese nel turismo», 12_S_2018), ma, come abbiamo visto, non mancano di sottolineare che i tirocini gratuiti hanno di fatto ridotto sensibilmente le possibilità di ottenere contratti stagionali per molti studenti.

Tra gli insegnanti dei licei, prescindendo dalla difficoltà iniziale di reperire aziende, enti pubblici e privati in alcuni territori, i giudizi più positivi o comunque meno negativi provengono da coloro che prestano servizio in scuole a indirizzo linguistico e artistico nel Meridione d'Italia, che già nel 2016 avevano messo in evidenza le potenzialità

⁴⁰ Interviste 01_NO_2018, 17_NO_2018, 05_NE_2018, 06_NE_2018.

formative dell'alternanza scuola lavoro: «serve per essere più consapevoli della realtà che esiste fuori dalla scuola e integrare i saperi con le competenze» (11_S_2018); «da noi l'esperienza non è tragica come in altre scuole» (16_S-I_2018).

Più critici risultano i commenti di altri docenti dei licei⁴¹. Alcuni insegnanti sottolineano soprattutto la perdita di ore di lezione («di fatto i ragazzi trascorrono molto tempo presso enti o aziende, senza imparare nulla, anzi sacrificando ore altrimenti dedite allo studio», 07_C_2018), altri esprimono la loro contrarietà a un modello educativo che sembra adattarsi sempre di più alle richieste del mercato del lavoro: «in generale non sono contraria a un'attenuazione del tradizionale impianto teorico dei licei e, per usare un anglicismo di "moda", il *learning by doing* non mi sembra sbagliato [...]. Ma l'alternanza, a mio avviso, è un'altra cosa: sembra proprio l'allenamento del futuro precario a vita» (18_C_2018); «la filosofia di una scuola che sia funzionale alle aziende mi sembra un obbrobrio» (14_S-I_2018).

Un docente, pur esprimendo la sua contrarietà al nuovo modello educativo proposto dalla riforma della scuola, sottolinea la difficoltà di tracciare un bilancio complessivo di questa esperienza per la presenza di almeno due fattori che incidono sulla utilità o meno di questa attività.

In generale ho un'opinione negativa dell'alternanza scuola-lavoro, in quanto non ne condivido le premesse ideologiche. Dovendo valutare l'esperienza, credo che occorra tenere presenti almeno due variabili: il tipo di scuola e il contesto in cui si opera. Ci sono situazioni ottimali in cui l'alternanza scuola-lavoro funziona, ma in troppi casi danneggia l'attività didattica, senza peraltro conseguire i risultati per cui è stata concepita (15_S-I_2018).

Si tratta proprio delle variabili che sono state prese in esame nel corso della ricerca, che in effetti sono risultate rilevanti e hanno consentito di evidenziare situazioni ed esperienze molto diverse tra loro all'interno di una realtà scolastica sempre più articolata e complessa.

CONCLUSIONI

Le raccomandazioni provenienti dall'Unione Europea, nell'ambito del *Lifelong Learning Programme* (European Council, 2006) e del successivo programma "Europa 2020" (European Commission 2010), hanno

⁴¹ Interviste 02_NO_2018, 03_NO_2018, 04_NE_2018, 07_C_2018, 08_C_2018, 18_C_2018, 19_C_2018, 20_S_2018, 14_S-I_2018, 15_S-I_2018, 16_S-I_2018, 21_S-I_2018.

contribuito a delineare un nuovo modello educativo fondato sulle “competenze” (Cresson e Flynn, Eds. 1995; Delors et al. 1996) ritenute “chiave” per il sistema capitalistico del nuovo millennio. Lo Stato italiano ha da tempo recepito queste indicazioni con particolare riferimento alla necessità di alternare percorsi di studio ed esperienze lavorative per cercare di promuovere la cultura del lavoro e dell’imprenditorialità, soprattutto dopo l’incremento della disoccupazione giovanile causata dalla “grande recessione” iniziata nel 2007. Con la L. 107/2015, in particolare, l’alternanza scuola-lavoro è divenuta parte costitutiva del percorso formativo degli studenti italiani e al termine del primo triennio di applicazione è possibile provare a delineare un primo bilancio di questa esperienza.

Dalle dichiarazioni dei docenti intervistati nel corso di questa indagine di carattere esplorativo emergono alcune ricadute positive di queste esperienze che si sono in alcuni casi trasformate in contratti di lavoro, sia pure a tempo determinato. Questi esempi virtuosi di relazioni produttive tra scuola e mondo del lavoro sembrano però riguardare quasi esclusivamente le scuole professionali e tecniche con sede nel Nord Italia, in aree nella quali la domanda di lavoro per alcune particolari posizioni è molto elevata. Risulta quindi difficoltoso compiere una valutazione dell’effettivo valore aggiunto dall’alternanza scuola-lavoro nel favorire l’occupazione, anche se indubbiamente la possibilità di formare i futuri lavoratori senza alcuna spesa costituisce un vantaggio per le aziende.

Come riferiscono alcuni insegnanti, la mancata retribuzione in alternanza costituisce peraltro motivo di malcontento da parte degli studenti delle scuole professionali e tecniche, dato che la loro professionalità, effettivamente operativa in ambito lavorativo, era ricercata e adeguatamente remunerata durante le stagioni estive prima dell’entrata in vigore della L.107/2015.

Nei licei, soprattutto in quelli tradizionali come il classico o lo scientifico, emerge invece il problema della scarsa pertinenza tra l’attività svolta in alternanza scuola-lavoro rispetto a questi indirizzi di studio che offrono una preparazione generale, non immediatamente traducibile in una figura professionale. Le competenze teoriche acquisite a scuola sono inadeguate per comprendere a fondo la natura del lavoro per il quale si svolge il tirocinio e conseguentemente il ruolo degli adolescenti risulta in gran parte passivo. Se da una parte queste esperienze possono essere comunque utili per orientare o riorientare gli studenti verso il loro percorso futuro, dall’altra il rischio è che, anche a causa di incontri con soggetti inadeguati, il precoce impatto con

professioni che richiedono alte specializzazioni si trasformi in un tempo sottratto alla formazione delle elevate competenze richieste proprio per queste attività. I progetti di alternanza nei licei peraltro si traducono talora in sporadiche esperienze compiute in ambienti molto diversi tra loro. Questa circostanza non favorisce l'incontro tra domanda e offerta di lavoro, anche se alcuni insegnanti, interpretando liberamente la L. 107/2015, hanno attivato corsi finalizzati al conseguimento di certificazioni linguistiche o informatiche richieste in ambito lavorativo.

Una delle principali criticità emerse dalle interviste è soprattutto quella relativa alla difficoltà di reperire imprese ed enti privati nelle vicinanze delle scuole in alcune aree depresse del territorio italiano. Per effettuare le ore di alternanza scuola-lavoro, gli studenti sono talora costretti a spostarsi con mezzi propri e senza che sia previsto un rimborso per le spese sostenute. La possibilità di svolgere l'attività di formazione anche all'estero, in particolare, se da una parte rappresenta una importante opportunità di formazione all'interno di altri contesti lavorativi, con l'occasione di rafforzare le competenze nelle lingue straniere, dall'altra, dato il costo elevato di queste attività, rischia di aggravare le disuguaglianze di opportunità di istruzione.

Il tentativo di superare la tradizionale distinzione tra cultura teoretica e prassi costituisce indubbiamente un passo in avanti verso il cambiamento di un modello di scuola classista ancora fortemente improntato sulla "Riforma Gentile". Tuttavia anche la nuova riforma mantiene inalterata la distinzione tra percorsi liceali e tecnico-professionali, declinando la formazione lavorativa in base all'indirizzo intrapreso - 400 ore per gli istituti professionali e tecnici e 200 ore per i licei -⁴², che peraltro risulta fortemente orientato dall'origine socio-economica e culturale delle famiglie (Ballarino e Checchi, 2006; Ballarino e Schadee, 2006; Bonichi 2010; Brunello e Checchi, 2007; Gasperoni, 2008; Gremigni, 2018; Parziale, 2016; Pitzalis, 2012; 2017).

Come testimoniano i docenti intervistati, le ore di alternanza scuola-lavoro effettuate durante l'orario scolastico, sottraendo tempo alle discipline curriculare, producono in generale la conseguenza di impoverire la preparazione degli alunni. Anche se il MIUR sottolinea formalmente il valore fondamentale educativo dell'alternanza scuola-lavoro e non mancano alcuni esempi di "buone pratiche" (Fon-

⁴² Recentemente il nuovo Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Marco Bussetti, ha ridotto le ore di alternanza scuola-lavoro e adottato un nuovo nome per questo tipo di formazione: Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento. La Legge di bilancio per il 2019 prevede comunque più ore per gli studenti degli istituti tecnici (150) e professionali (210) rispetto a quelle che dovranno svolgere coloro che frequentano i licei (90).

dazione Di Vittorio 2018), dalle dichiarazioni degli insegnanti questi tirocini risultano formativi solo nella misura in cui può esserlo ogni esperienza extrascolastica. Peraltro, la scelta di richiedere agli studenti del triennio dei licei l'effettuazione di circa la metà delle ore previste per coloro che frequentano il secondo biennio e ultimo anno degli istituti professionali e tecnici evidenzia il carattere prevalentemente professionalizzante dell'alternanza scuola-lavoro. Di conseguenza, in presenza di un elevato numero di ore di tirocinio, come previsto per gli istituti tecnici e professionali, gli effetti negativi sul piano culturale non possono che risultare accentuati per studenti già in origine più svantaggiati, acuendo ulteriormente le disuguaglianze di opportunità educative ancora oggi presenti in Italia (ISTAT, 2017).

La criticità maggiore prodotta dall'introduzione dell'obbligo di alternanza scuola-lavoro riguarda soprattutto il modello culturale che viene proposto. Emerge infatti con chiarezza anche da questa indagine che la cultura umanistica e tutte le forme di conoscenza pura, che un tempo costituivano il fulcro della formazione culturale di tutti gli studenti, sia pure con un diverso peso nei tre rami della formazione liceale, tecnica e professionale, risultano marginalizzate per dare un crescente spazio al sapere applicativo e alle competenze acquisite attraverso apprendimenti non formali e informali. Il neoliberalismo si diffonde così all'interno dell'istruzione pubblica, che assume come obiettivo educativo fondamentale quello di promuovere i rapporti con l'industria e la cultura imprenditoriale più adatta alla *New/Net/Knowledge Economy* (Olssen e Peters, 2005).

I decreti attuativi della L. 107/2015 e altri recenti decreti (D.Lgs. 13 Aprile 2017, n. 62; D.M. 3 Ottobre 2017, n. 742) hanno confermato la centralità delle competenze, del lavoro e dell'educazione all'imprenditorialità nella formazione scolastica. Da questa normativa ministeriale e dal recente Sillabo per la scuola secondaria di secondo grado sull'*Educazione all'imprenditorialità* (MIUR 2018a) - anch'esso predisposto nell'ambito delle indicazioni in materia provenienti dall'Unione Europea (Bacigalupo et al. 2016) - emerge con chiarezza un apparato ideologico teso a orientare la nuova generazione verso una visione fondamentalmente utilitaristica della realtà e dello studio, dove si attribuiscono all'individuo doveri e possibilità fondati su un presunto libero arbitrio privo di condizionamenti sociali, secondo il mito del "self-made-man". Soprattutto si richiede che la colpa in caso di fallimento, nell'ambito della nuova progettualità orientata al lavoro presente nel mondo dell'istruzione, debba essere introiettata dai giovani studenti senza alcun riferimento alle differenti opportunità offerte da un

diverso posizionamento nel campo sociale che è funzione della qualità e della quantità dei capitali posseduti da ciascun agente. La disuguaglianza sostanziale viene così celata da una uguaglianza formale e in questo senso la scuola sembra continuare non solo a mantenere immutati i dispositivi di riproduzione sociale, ma anche a esercitare una forma di violenza simbolica difficile da eradicare (Bourdieu e Passeron, 1970).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BACIGALUPO, M., KAMPYLIS, P., PUNIE, Y., VAN DEN BRANDE, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Brussels: European Commission. doi:10.2791/593884
- BAGNASCO, A. (1984). *Tre Italie. La problematica territoriale dello sviluppo italiano*. Bologna: il Mulino.
- BALLARINO, G., CHECCHI, D. (2006). *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*. Bologna: il Mulino.
- BALLARINO, G., SCHADEE, H. (2006). Espansione dell'istruzione e disuguaglianza delle opportunità formative nell'Italia contemporanea. *Polis*, 20(2), 207-228. doi: 10.1424/22553
- BAUMAN, Z. (1998). *Globalization: The Human Consequences*. New York: Columbia University Press.
- BAUMAN, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- BECK, U. (1997). *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- BECKER, G. S. (1964). *Human Capital*. New York: Columbia University Press.
- BENADUSI, L., MOLINA, S., a cura di (2019). *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Bologna: il Mulino.
- BICHI, R. (2002). *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- BONICHI, F. (2010). *Istituzioni educative e riproduzione dell'ordine sociale*. In G. PAOLUCCI (a cura di). *Bourdieu oltre Bourdieu* (pp. 219-251). Torino: UTET.
- BOURDIEU, P. (Éd.) (1993). *La Misère du monde*. Paris: Éditions du Seuil.
- BOURDIEU, P. (1998). *Contre-feux. Propos pour servir à la résistance contre l'invasion néo-libérale*. Paris: Éditions Liber.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. (1970). *La reproduction. Éléments pour*
-

- une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P., WACQUANT L. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris: Éditions du Seuil.
- BOUTANG, Y. M. (2011). *Cognitive Capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- BRUNELLO, G., CHECCHI, D. (2007). Does School Tracking Affect Equality of Opportunity? New International Evidence. *Economic Policy*, 52, 781-861. doi: 10.1111/J.1468-0327.2007.00189.x
- CARDANO, M. (2006, 1^a ed., 2003). *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*. Roma: Carocci.
- CARDANO, M. (2011). *La ricerca qualitativa*. Bologna: il Mulino.
- CRESSON, É., FLYNN, P. (Eds.) (1995). *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning – Towards the Learning Society*. Luxembourg: European Commission. http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf
- DARDOT, P., LAVAL, C. (2009). *La nouvelle raison du monde. Essais sur la société néolibérale*. Paris: La Découverte.
- DELORS, J., AL MUFTI, I., AMAGI, A., CARNEIRO, R., CHUNG, F., GEREMEK, B., GORHAM, W., KORNHAUSER, A., MANLEY, M., PADRON QUERO, M., SAVANE, M.A., SINGH, K., STAVENHAGEN, R., WON SUHR, M., NANZHAO, Z. (1996). *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO.
- DRUCKER, P. (1957). *Landmarks of Tomorrow: A Report on the New "Post-Modern" World*. New York: Harper & Brothers.
- DRUCKER, P. (1969). *The Age of Discontinuity. Guidelines to Our Changing Society*. London: Butterworth-Heinemann Ltd.
- DRUCKER, P. (1993). *Post-capitalist Society*. New York: Harper-Business.
- DRUCKER, P. (1994). *Knowledge Work and Knowledge Society. The Social Transformations of this Century*. Conference at Harvard University (John F. Kennedy School of Government). <https://iop.harvard.edu/forum/knowledge-work-and-knowledge-society-social-transformations-century>
- EUROPEAN COMMISSION (2010). *Europe 2020: A European Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth*. Brussels: European Commission. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52010DC2020&from=en>
- EUROPEAN COMMISSION (2012). *Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-economic Outcomes*. Brussels: European
-

- Commission. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52012DC0669&from=en>
- EUROPEAN COMMISSION (2013a). *Council Recommendation of 22 April 2013 on Establishing a Youth Guarantee*. Brussels: European Commission. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=OJ:C:2013:120:FULL&from=EN>
- EUROPEAN COMMISSION (2013b). *Work-Based Learning in Europe. Practices and Policy Pointers*. Brussels: European Commission. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/alliance/work-based-learning-in-europe_en.pdf
- EUROPEAN COMMISSION (2016). *A New Skills Agenda for Europe. Working Together to Strengthen Human Capital, Employability and Competitiveness*. Brussels: European Commission. <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/EN/1-2016-381-EN-F1-1.PDF>
- EUROPEAN COUNCIL (2000). *Lisbon European Council - 23 and 24 March 2000. Presidency Conclusions*. Brussels: European Council. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm?text Mode=on
- EUROPEAN COUNCIL (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning (2006/962/EC)*. Brussels: European Council. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>
- EUROPEAN COUNCIL (2013). *European Alliance for Apprenticeships Council Declaration*. Brussels: European Council. <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%2014986%202013%20INIT>
- EUROPEAN COUNCIL (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning (Text with EEA Relevance)*. Brussels: European Council. [https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&qid=1550423002420&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&qid=1550423002420&from=EN)
- FONDAZIONE DI VITTORIO (2018). *I modelli di successo della formazione duale. 25 casi di Alternanza Scuola-Lavoro*. <https://www.fondazionedivittorio.it/sites/default/files/content-attachment/WE4YOUTH-ebook-I-MODELLI-DI-SUCCESSO-DELLA-FORMAZIONE-DUALE-25-casi.pdf>
- FESTINGER, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- FUMAGALLI, A. (2011). *Bioeconomia e capitalismo cognitivo. Verso un*
-

- nuovo paradigma di accumulazione*. Roma: Carocci.
- GASPERONI, G. (2008). Scelte scolastiche. I vissuti di famiglie e studenti. Un'indagine tra gli studenti del 3° anno della scuola secondaria di 1° grado e le loro madri. In ISFOL (a cura di). *La domanda di istruzione e formazione degli allievi, in diritto-dovere all'istruzione e formazione. I risultati dell'indagine ISFOL* (pp. 29-97). Roma: I libri del Fondo Sociale Europeo.
- GIANTURCO, G. (2005). *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto. Nuova edizione riveduta e ampliata*. Milano: Guerini.
- GIDDENS, A. (1999). *Runaway World: How Globalization is Reshaping Our Lives*. London: Profile Books.
- GOBO, G. (2001). *Descrivere il mondo. Teoria e pratica del metodo etnografico in sociologia*. Roma: Carocci.
- GORZ, A. (2003). *L'Immatériel. Connaissance, valeur et capital*. Paris: Éditions Galilée.
- GREMIGNI, E. (2018). *Campo educativo e "Buona scuola". Narrazioni in rete di alcune conseguenze sociali e politiche della legge 107/15*. Pisa: Pisa University Press.
- GRIMALDI, E., SERPIERI, R. (2013). Privatising Education Policy-making in Italy: New Governance and the Reculturing of a Welfarist Education State, *Education Inquiry*, 4(3), 443-472. doi: 10.3402/edu.i.v4i3.22615
- HABERMAS, J. (1998). *Die postnationale Konstellation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- HOBBSAWM, E. J. (1994). *The Age of Extremes: The Short Twentieth Century, 1914-1991*. London: Michael Joseph.
- ISTAT (2017). *Studenti e scuole dell'istruzione primaria e secondaria in Italia. Differenze strutturali tra scuole statali e paritarie*. Roma: ISTAT. <https://www.istat.it/it/files/2017/04/Studenti-e-scuole.pdf>
- KRÜGER, K. (2006). El concepto de la Sociedad del Conocimiento. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 11(683).
- KUMAR, K. (1995). *From Post-Industrial to Post-Modern Society: New Theories of the Contemporary World*. Oxford, UK: Blackwell.
- LANE, R. E. (1966). *The Decline of Politics and Ideology in a Knowledgeable Society*. *American Sociological Review*, 31(5), 649-662.
- MARTELL, L. (2010). *The Sociology of Globalization*. Cambridge: Polity Press.
- MIUR (2015). *Attività di alternanza scuola lavoro. Guida operativa per la scuola*. Roma: MIUR. http://www.istruzione.it/allegati/2015/Guida_Operativa.pdf
- MIUR (2016). *Focus "Alternanza scuola-lavoro". Anno Scolastico*
-

- 2015/2016. Roma: MIUR. http://www.istruzione.it/allegati/2016/Focus_AS_L_2015_2016_v4.pdf
- MIUR (2018a). *Educazione all'imprenditorialità. Sillabo per la scuola secondaria di secondo grado*. Roma: MIUR.
- MIUR (2018b). *Focus "Alternanza scuola-lavoro". Anno scolastico 2016/2017*. Roma: MIUR. http://www.mieur.gov.it/documents/20182/0/Focus_AS_L_2016_2017.pdf/b25882a9-4649-4057-b337-f3937f23475a?version=1.0
- OLSSSEN, M., PETERS, M.A. (2005). Neoliberalism, Higher Education and the Knowledge Economy: from the Free Market to Knowledge Capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3). doi: 10.1080/02680930500108718
- PARZIALE, F. (2016). *Eretici e respinti. Classi sociali e istruzione superiore in Italia*. Milano: FrancoAngeli.
- PASTORE, G. (2015). *L'Italia della conoscenza. Ritardi, retoriche e opportunità*. Pisa: Pisa University Press.
- PITZALIS, M. (2012). Effetti di campo. Spazio scolastico e riproduzione delle diseguglianze. *Scuola democratica*, 6(ns), 26-44.
- PITZALIS, M. (2017). Ritorno sulla riproduzione sociale. Famiglia, capitale culturale e campo scolastico. In E. Susca (a cura di). *Il mondo dell'uomo, i campi del sapere*. Napoli-Salerno: Orthotes.
- RITZER, G., DEAN, P. (2015). *Globalization: A Basic Text*. Oxford: Wiley Blackwell.
- RULLANI, E. (2004). *Economia della conoscenza. Creatività e valore nel capitalismo delle reti*. Roma: Carocci.
- SCHULTZ, T. W. (1971). *Investment in Human Capital: The Role of Education and of Research*. New York: Free Press.
- STEHR, N. (1994). *Knowledge societies*. London: Sage.
- STEHR, N. (2001). *The Fragility of Modern Societies. Knowledge and Risk in the Information Age*. London: Sage.
- VERCELLONE, C. (2006). *Capitalismo cognitivo*. Roma: Manifestolibri.
-

Numero chiuso il 30 settembre 2019



ULTIMI NUMERI

2018/4 (ottobre-dicembre):

- ENRICO CAMPO, ANTONIO MARTELLA, LUCA CICCARESE, *Gli algoritmi come costruzione sociale. Neutralità, potere e opacità*;
MASSIMO AIROLDI, DANIELE GAMBETTA, *Sul mito della neutralità algoritmica*;
CHIARA VISENTIN, *Il potere razionale degli algoritmi tra burocrazia e nuovi idealtipi*;
MATTIA GALEOTTI, *Discriminazione e algoritmi*;
BIAGIO ARAGONA, CRISTIANO FELACO, *La costruzione socio-tecnica degli algoritmi*;
ANIELLO LAMPO, MICHELE MANCARELLA, ANGELO PIGA, *La (non) neutralità della scienza e degli algoritmi*;
LUCA SERAFINI, *Oltre le bolle dei filtri e le tribù online*;
COSTANTINO CARUGNO, TOMMASO RADICIONI, *Echo chambers e polarizzazione*;
IRENE PSAROUDAKIS, *Mario Tirino, Antonio Tramontana (2018), I riflessi di «Black Mirror»*;
JUNIO AGLIOTTI COLOMBINI, *Daniele Gambetta (2018), Datacrazia*;
PAOLA IMPERATORE, *Safiya Umoja Noble (2018), Algorithms of Oppression*;
DAVIDE BERALDO, *Cathy O'Neil (2016), Weapons of Math Destruction*;
LETIZIA CHIAPPINI, *John Cheney-Lippold (2017), We Are Data*.

2019/1 (gennaio-marzo):

- JÜRGEN HABERMAS, *Il Moderno – un progetto incompiuto*;
LEONARDO CEPPA, *Il Moderno – un conto ancora da saldare*;
ANTONIO DE SIMONE, *Il soggetto e la società in forma di musica. Composizione per variazioni su Theodor W. Adorno e l'intrigo ineffabile del jazz*;
CONCETTA PAPAPICCO, ISABELLA QUATERA, *La fabbrica dei Troll. Dagli algoritmi dell'anonimato ad una nuova immagine del sé*;
GLORIA CASANOVA, CLAUDIA GIORLEO, *La partecipazione femminile in rete e i nuovi strumenti di ricerca sociale*;
LUCA MASTROSIMONE, *Roberta Iannone, Andrea Pitasi (a cura di) (2018). Tra Amsterdam e Berlino. Geografia e spirito della teoria sociologica*.
FRANCESCO GIACOMANTONIO, *Andrea Cossu, Matteo Bortolini (2017). Italian Sociology, 1945–2010. An Intellectual and Institutional Profile*.

2019/2 (gennaio-marzo):

- FIRENZO PARZIALE, *Società della conoscenza. Coordinate ideologiche e presupposti strutturali*;
LORENZO SOCCI, *Conoscenza o riconoscimento? La retorica sulla meritocrazia come forma di violenza simbolica*;
ELENA GREMIGNI, *Potenzialità e limiti dell'alternanza scuola-lavoro. Uno sguardo alle trasformazioni in atto nei processi educativi*;
GERARDO PASTORE, GABRIELE TOMEI, *Mobilità e migrazioni qualificate nella società della conoscenza: teorie, processi e prospettive*;
SANDRA BURCHI, *Fuga o progetto a tempo? Mobilità, migrazioni, genere e carriera scientifica. Quando il tempo fa la differenza*;
IRENE PAGANUCCI, *Enrico Pugliese, Quelli che se ne vanno. La nuova emigrazione italiana*.
-