

Alternanza Scuola-Lavoro

Orazio Giancola e Luca Salmieri

con un contributo di Fiorella Farinelli
postfazione di Luciano Benadusi

Associazione Per Scuola Democratica e Fondazione ASTRID

Scuola
democratica



con il contributo della Fondazione per l'Arte e la Cultura Lauro Chiazzese



*Fondazione
per l'Arte
e la Cultura
Lauro Chiazzese*

Alternanza Scuola-Lavoro

Orazio Giancola e Luca Salmieri

con un contributo di Fiorella Farinelli
postfazione di Luciano Benadusi

ASSOCIAZIONE "PER SCUOLA DEMOCRATICA"
Via Francesco Satolli, 30 – 00165 - Rome, Italy

Pubblicato in Open Access



Il volume è disponibile per il download al seguente link:

url.it/3gf78

© 2021 Associazione Per Scuola
Democratica – Fondazione
ASTRID – Fondazione per l'Arte
e la Cultura Lauro Chiazzese



Salvo diversa indicazione, tutti i contenuti
pubblicati sono soggetti alla licenza
Creative Commons - Attribuzione - versione
3.0.

<https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/it/>

È dunque possibile riprodurre, distribuire,
trasmettere e adattare liberamente dati e
analisi del presente Report di ricerca, anche
a scopi commerciali, a condizione che venga
citata la fonte. Immagini, loghi, eventuali
marchi registrati e altri contenuti di proprietà
di terzi appartengono ai rispettivi proprietari
e non possono essere riprodotti senza il loro
consenso.

ISBN 978-88-944888-7-6

Anno di pubblicazione 2021
Pubblicato: settembre 2021

ASSOCIAZIONE "PER SCUOLA DEMOCRATICA"
Via Francesco Satolli, 30
00165 – Rome
Italy

ISBN 978-88-944888-7-6

Sistema di citazione:

Giancola, O. e Salmieri, L. (2021). *Alternanza Scuola-Lavoro*, Roma, Associazione per Scuola Democratica, Fondazione Astrid, Fondazione per l'Arte e la Cultura Lauro Chiazzese.

INDICE

Executive summary.....	7
1. Introduzione.....	11
2. I precedenti e il dibattito italiano.....	15
<i>a cura di Fiorella Farinelli</i>	15
3. L'ASL come innovazione curriculare e didattica	21
3.1. L'assetto normativo e istituzionale	21
3.2. Obiettivi dell'Alternanza e approcci educativi di riferimento.....	24
4. Un primo bilancio di attuazione.....	29
4.1. Lo stato del raccordo tra scuole e territori	31
4.2. Progettazione e organizzazione dei percorsi: modelli di <i>governance</i>.....	34
4.3. Strutture ospitanti, funzioni tutoriali e qualità degli apprendimenti	39
4.4. Il punto di vista degli studenti.....	41
5. I numeri dell'anno scolastico 2016-2017	45
6. Approfondimenti tematici	51
6.1. La simulazione d'impresa.....	51
6.2. La trasformazione delle metodologie didattiche	52
6.3. La formazione dei docenti	54
7. Nodi, criticità e vincoli	59
7.1. ASL nelle regioni del Mezzogiorno.....	59
7.2. Problematiche attuative e organizzative	64
7.3. Requisiti e valutazione dell'ASL.....	65
7.4. Risorse finanziarie	66
8. Conclusioni: l'ASL nel dibattito e la missione della scuola italiana.....	69
9. Postfazione. Dall'Alternanza Scuola-Lavoro ai PCTO	
<i>a cura di Luciano Benadusi</i>	75
Allegato. Modelli ed esperienze in Europa	87
A.1. Austria.....	88
A.2. Danimarca.....	94
A.3. Francia	97
A.4. Germania.....	102
A.5. Inghilterra.....	106
A.6. Spagna	112
Bibliografia.....	115

Executive summary

Dall'anno scolastico 2015-2016 l'Alternanza Scuola-Lavoro è stata resa obbligatoria nel secondo biennio e nell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado, per 400 ore negli istituti tecnici e professionali e per 200 ore nei licei. La progettazione dei percorsi ha assunto un'articolazione triennale per meglio contribuire a sviluppare le competenze richieste dal profilo educativo, culturale e professionale dei corsi di studi.

Il presente Rapporto di ricerca illustra i risultati e un primo bilancio di attuazione di questa riforma, focalizzandosi sui punti di forza e di debolezza, sulle buone pratiche come sulle criticità emerse nei primi anni di applicazione della Legge 107 del 2015, cosiddetta "Buona scuola". Così come riformato il sistema dell'Alternanza rappresenta un *unicum* in Europa: in nessun paese europeo è prevista l'obbligatorietà didattica e curriculare dell'apprendimento in contesti lavorativi per tutti i tipi e gli indirizzi di scuola superiore, compresi i licei (§ Allegato "Modelli ed esperienze in Europa").

Al termine dell'anno scolastico 2016-2017 oltre il 90% delle scuole superiori italiane aveva attivato percorsi di Alternanza integrandoli strutturalmente nel Piano dell'Offerta Formativa triennale. Sempre al termine di quell'anno scolastico, oltre l'85% degli studenti del terzo e del quarto anno delle scuole secondarie di II grado avevano partecipato ad attività di Alternanza, assolvendo quindi l'obbligo curricolare. Tale cifra è poi cresciuta considerando l'anno scolastico successivo – il 2017/2018 – e gli studenti del quinto anno, per un totale di che è andato oltre il milione allievi.

A partire dal 2016 la dotazione finanziaria per l'Alternanza Scuola-Lavoro aveva potuto contare su circa 100 milioni all'anno di stanziamenti governativi e su circa 20 milioni previsti dalla Legge 435 del 2015. Invece, il taglio finanziario inserito nell'ultima Legge di Bilancio – 56,52 milioni dal 2019 – non è compensato da indicazioni su come sostenere il mantenimento dell'Alternanza.

Nell'anno scolastico 2016-2017 i percorsi ASL avevano ormai già quasi raggiunto un'estensione e una capillarità completa, con circa 6.000 scuole ad aver svolto progetti ASL e un tasso di copertura di quasi il 90%. Oltre il 40% delle strutture ospitanti è dato da imprese private e il settore in privato nel suo complesso (professionisti, associazioni di categoria, agenzie formative, aziende estere, camere di commercio) ha attivato circa il 55% dei percorsi di Alternanza (§ Capitolo 4).

Highlights

- L'organizzazione e la *governance* dell'Alternanza obbligatoria hanno già raggiunto un buon livello di efficacia nel garantire agli studenti un'attività di apprendimento innovativa nei contesti di lavoro.
- L'estensione e la crescita del numero di percorsi attivati ha prodotto un allargamento efficace e positivo del ventaglio di esperienze e di forme di apprendimento situato.

- Le nuove complessità nella progettazione e organizzazione dei percorsi di Alternanza hanno stimolato interessanti iniziative di rete e cooperazione tra scuole e diversi soggetti del territorio che hanno tentato di sfruttare le economie di scala che si intravedono quando più istituti cooperano nei rapporti con le realtà lavorative
 - La programmazione di lungo termine tra istituti scolastici, imprese, associazioni di categoria, Uffici scolastici regionali e provinciali, nella prospettiva di una rete plurima di soggetti e la strutturazione di modelli di *governance* condivisi con più figure e ruoli sembra rappresentare una delle strategie più efficaci per garantire percorsi di Alternanza sostenibili, coerenti e di qualità. Al contempo l'alleanza formativa tra scuola, impresa e istituzioni del territorio è stata realizzata con molteplici modalità operative e forme giuridiche che implicano esiti differenti in termini di responsabilità dei partner.
 - Va altresì segnalato che la notevole eterogeneità dei modelli e delle esperienze di attuazione, con la coesistenza tra pratiche generative di arricchimento per le scuole, i docenti, gli studenti e perfino le imprese e al contempo persino le pratiche riduttive e banalizzanti costituiscono un primo segno della diffusione di una sperimentazione capillare dal basso, che ha generato una vasta mole di esperienze e di percorsi.
 - Particolarmente proficue si sono rivelate le esperienze nelle quali gruppi di studenti eterogenei che non coincidono con il gruppo classe di tipo tradizionale hanno svolto insieme le attività di apprendimento nei contesti lavorativi, facendo venire meno la rigida ripartizione della giornata scolastica. Questa organizzazione flessibile dei percorsi evidenzia alcuni vantaggi tra cui il fatto che la rottura dello schema collettivo di classe in ambiti e contesti lavorativi consente di arricchire le esperienze e favorire un'allocazione delle opportunità di apprendimento potenzialmente più prossima alle vocazioni dei singoli studenti, al di là del gruppo-classe scolastico in cui frequentano.
 - La qualità degli apprendimenti nei contesti del lavoro dipende molto dalla capacità dei docenti e degli esperti del mondo del lavoro di chiarire ed esplicitare il tipo di attività che si svolge in Alternanza, con quali diritti e doveri, secondo quali modalità processuali e organizzative, in relazione a quali competenze da apprendere o rafforzare
 - Le più rilevanti criticità riscontrate riguardano: a) le difficoltà nello sviluppo delle funzioni di orientamento e di progettualità verticale, visto gli elevati numeri di partecipanti; b) la lentezza del rinnovamento delle metodologie didattiche nell'ottica della rivisitazione dei confini disciplinari degli insegnamenti; c) in alcuni casi, il difficile raccordo con le organizzazioni che ospitano i percorsi di apprendimento; d) i ritardi da parte delle scuole più isolate, nella progettazione e organizzazione dei percorsi stessi, in termini di gestione e governo del sistema che viene a strutturarsi; e) la non diffusa capacità di analizzare e valutare le sedi ospitanti, le funzioni tutoriali e l'esito degli apprendimenti; f) il superamento delle resistenze e il confronto con il punto di vista e le critiche degli studenti e dei docenti non direttamente coinvolti.
-

- Inoltre, spesso il collegamento tra le istituzioni scolastiche e i contesti professionalizzanti, avviene in maniera frammentata a seconda delle energie che i diversi istituti scolastici sono capaci di mettere in campo, a seconda dei livelli di responsività da parte delle filiere locali del mondo del lavoro, a seconda della presenza o meno di significative esperienze pregresse (in questo gli istituti tecnici e istituti professionali risultano fortemente avvantaggiati rispetto ai licei)
- I processi di coordinamento e co-progettazione vivono a volte problemi derivanti da una forte differenziazione dei linguaggi scolastici e del mondo del lavoro.

Gli studenti

- Nella grande maggioranza dei casi gli studenti hanno dichiarato che, in riferimento all'Alternanza Scuola-Lavoro, i compiti sono stati assegnati in modo chiaro (88,7%; quota che sale al 91,4% tra i professionali). Hanno indicato che l'attività è stata organizzata efficacemente (82,6%; che sale all'89,0% tra i professionali). Soprattutto che essa è stata utile, più in generale, per la formazione (77,2% che sale al 91,6% tra i professionali).
- Emergono differenze di valutazione tra gli studenti degli istituti tecnici o professionali da un lato e quelli dei licei dall'altro: più soddisfatti i primi, meno i secondi. I dati mostrano che la soddisfazione è maggiore proprio dove la ASL presuppone un numero maggiore di ore, soprattutto tra gli indirizzi professionali e tecnici.

I docenti

- Le difficoltà di co-progettazione non riguardano solo il rapporto con le strutture ospitanti, ma spesso si manifestano all'interno della scuola, a causa della limitata disponibilità di alcuni docenti a partecipare alle attività.
- Il Piano per la formazione dei docenti 2016-2019 includeva il tema dell'Alternanza tra le priorità nazionali e rappresenta tuttora una politica di stimolo ad orientare lo sviluppo del raccordo tra scuola e lavoro, suggerendo di realizzare coordinamenti territoriali che facilitino il confronto tra scuole, lo scambio di esperienze, lo sviluppo in rete di relazioni funzionali alla condivisione di attività e di modelli organizzativi efficaci. La partecipazione ad attività formative per i docenti può costituire una leva per ampliare la mobilitazione della componente docente in favore del miglioramento della qualità dei percorsi di Alternanza.
- Sul piano organizzativo si assiste ad un affinamento degli insegnamenti e del curricolo, con modifiche dell'orario annuale delle discipline in funzione di un'efficace calendarizzazione delle attività connesse all'apprendimento negli ambienti esterni dell'Alternanza. In alcune aree si assiste parimenti ad un raccordo progressivamente crescente tra le scuole, enti locali, camere di commercio, associazioni datoriali, centri di ricerca e persino università.

Le strutture ospitanti

- A fronte della grande richiesta sviluppatesi a seguito della riforma del 2015, la risposta delle organizzazioni e delle imprese è stata più che soddisfacente. Tuttavia, le diverse realtà lavorative, pubbliche e private, non sempre dispongono di personale da dedicare allo scopo; in particolare le piccole imprese mancano totalmente di figure da impiegare anche parzialmente nella collaborazione con le scuole.
- All'interno dei programmi di ASL, le attività più diffuse hanno toccato il vero e proprio apprendimento sul lavoro (81,5%); le attività di formazione sulla salute e la sicurezza nei luoghi di lavoro (42,6%) e l'impresa formativa simulata (21,6%).
- Oltre la metà di studenti e studentesse ha svolto i percorsi di ASL in strutture del settore privato (53,2%).
- Contrariamente ai timori pre-riforma, il livello di attivazione dei percorsi di Alternanza delle regioni del Mezzogiorno è positivo, non inferiore (per le regioni Molise, Puglia e Basilicata) alla media italiana o al livello di copertura registrato per le regioni del Centro-Nord.

1. Introduzione

La Legge 107 del 13 luglio 2015 – *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti* – ha introdotto il potenziamento dell'offerta formativa in Alternanza Scuola-Lavoro e inserito organicamente questa strategia didattica nell'offerta formativa di tutti gli indirizzi di studio della scuola secondaria di secondo grado come parte integrante dei percorsi di istruzione. La Legge stabilisce un monte ore obbligatorio di Alternanza che dall'anno scolastico 2015-2016 ha coinvolto, a partire dalle classi terze, tutti gli studenti del secondo ciclo di istruzione. Se in precedenza l'apprendimento in un contesto di lavoro era attivata dalle istituzioni scolastiche in risposta ad eventuali domande individuali di formazione da parte degli studenti, a partire dall'anno scolastico 2015-2016 si è innestata all'interno del curricolo scolastico ed è diventata componente strutturale e obbligatoria della formazione «al fine di incrementare le opportunità di lavoro e le capacità di orientamento degli studenti» così come recita la stessa Legge 107.

Di seguito si riportano gli esiti di una ricerca condotta sull'istituto dell'Alternanza Scuola-Lavoro (d'ora in poi ASL). L'obiettivo della ricerca è duplice: 1) comprendere se le pratiche organizzative e di governance dell'ASL da parte del MIUR, delle scuole e delle imprese siano in grado di garantire agli studenti delle scuole superiori un'attività di apprendimento sostenibile, significativo e di qualità in contesti di lavoro; 2) esplorare se l'introduzione a livello curricolare e obbligatorio delle attività di ASL in tutti i tipi di scuola secondaria superiore (licei, tecnici e professionali) stia producendo gli effetti auspicati dalla policy che l'ha introdotta, ovvero: *i)* migliorare ed estendere tra gli studenti competenze che siano un domani spendibili all'interno dei mercati del lavoro italiani; *ii)* favorire, per contaminazione, un rinnovamento delle metodologie didattiche nell'ottica della rivisitazione dei confini disciplinari degli insegnamenti.

Nell'ambito degli obiettivi generali di ricerca è poi possibile declinare finalità specifiche in termini di analisi sociologica. La ricerca si è sviluppata infatti su più piani metodologici.

- Analisi della letteratura esistente: sebbene l'ASL abbia un carattere innovativo e sia stata avviata in forma estesa a tutti gli studenti di scuola superiore soltanto da poco tempo, esiste già materiale, pur sparso e frammentato, su molte esperienze locali. Nonostante non sia stato possibile riportare i risultati statisticamente rilevanti che possano dar conto, in maniera esaustiva, dell'intera popolazione di studenti coinvolti nell'ASL a causa della mancata pubblicazione del Rapporto di monitoraggio a cura del MIUR sull'Alternanza obbligatoria, si è ovviato, ove possibile, facendo riferimento ai dati disponibili e relativi però al numero di percorsi attivati nell'anno scolastico 2016-2017.
- Raccolta desk di dati secondari: attraverso la raccolta di survey non rappresentative dell'intera popolazione di studenti, si è inquadrato e analizzato l'insieme delle principali variabili che incidono sull'implementazione e la qualità della *policy* educativa: i territori, i tipi di scuole, i settori economici, il tipo di ASL (*learning on the job*, simulazione

d'impresa, ASL di gruppo o singola, etc.), il genere degli studenti e – ove possibile – il loro *background* sociale e culturale.

- Testimonianze scritte di osservatori e attori privilegiati: attraverso l'analisi di documenti elaborati da esperti, docenti, dirigenti scolastici, rappresentanti di imprese sono stati raccolti e commentati diversi punti di vista che, andando oltre il resoconto delle esperienze che li coinvolgono direttamente e cercando di 'distanziarsi' da quest'ultime, individuano i punti di forza e di debolezza per l'implementazione e la stabilizzazione di un sistema ASL nazionale. Questa metodologia è stata improntata al tentativo di approfondire i temi chiave.

La ricerca tiene inoltre conto:

- delle caratteristiche della popolazione scolastica coinvolta nelle attività curricolari di ASL, attraverso l'analisi di informazioni (ove disponibili) riguardanti: i percorsi esperienziali (dati caratterizzanti i contesti di accoglienza, i tipi di esperienza concreta di apprendimento in contesti extrascolastici, modalità esperienziale – a gruppi, singolarmente – settori di attività, figure professionali presenti, etc); la percezione di utilità dell'esperienza da parte degli studenti, dei docenti incaricati e delle imprese coinvolte; funzione formativa dell'esperienza, la funzione orientativa dell'esperienza; la funzione di incubazione di propensioni ai percorsi successivi negli ambiti universitari/formativi/lavorativi
- della narrazione e della ricostruzione degli interventi messi in atto per allacciare rapporti cooperativi con i diversi soggetti del territorio. Tale azione di ricerca si basa sui resoconti disponibili in letteratura ed elaborati da Dirigenti scolastici, Responsabili e Tutors ASL, figure del mondo delle imprese. Tali soggetti, che per ruolo e competenze presidiano l'implementazione a livello locale delle azioni propedeutiche a e di gestione dell'ASL costituiscono il nodo di network da cui è stata avviata la ricostruzione delle diverse relazioni attivate sul territorio.

L'incrocio dei vari livelli di ricerca – esame della letteratura, analisi dei dati secondari – consente di illustrare un quadro completo nel quale sono riportate analisi e riflessioni in grado di:

- cogliere l'interazione su più prospettive conoscitive (l'esperienza dei beneficiari, i ruoli e le competenze strategiche ed organizzative del mondo della scuola, le forze e le debolezze del territorio in termini di reattività e disponibilità progettuale);
- comporre un quadro generale in cui risulti l'azione congiunta di studenti, corpo docente e soggetti territoriali attivi nell'ASL.

Dunque, il presente documento è soprattutto frutto di un lavoro di meta-analisi di ricerche sull'argomento, arricchito da alcuni "casi-studio" tratti dalla letteratura disponibile. Esso tenta di offrire una prima serie di risposte alle domande che sorgono ad appena due anni dalle prime esperienze di ASL obbligatoria per tutti gli studenti delle scuole superiori: come è stata accolta questa innovazione nella pratica del fare scuola? Con quali risultati? Quali problematiche si sono riscontrate più frequentemente? Quali soluzioni esistono all'orizzonte?

Sebbene sia già tempo di bilanci e di valutazioni, queste purtroppo non possono che essere ancora preliminari, poiché come nota già Giubileo (2016), non possono che essere condotte a livello qualitativo e su alcuni casi studio: ancora non esistono dati statistici ufficiali sistematici, né è ancora possibile valutare l'impatto dell'ASL sulla performance non solo nel mercato del lavoro, ma anche a livello scolastico.

Nel presente lavoro, per inquadrare i principi ispiratori e l'assetto organizzativo dell'Alternanza Scuola-Lavoro, abbiamo anche descritto le caratteristiche di alcuni sistemi nazionali di istruzione e formazione professionale presenti in Europa (si veda l'Allegato "Modelli ed esperienze in Europa"). Questo perché alcuni di questi sono stati nel recente passato invocati come modelli positivi a sostegno dell'importanza di introdurre anche nel nostro paese istituti pubblici simili con l'obiettivo di coprire una lacuna tutta italiana: ovvero l'estrema distanza tra le esperienze formative dei giovani studenti e i mondi, le culture, le pratiche e le competenze dei contesti lavorativi.

Tuttavia, il sistema dell'ASL così come riformato nell'ambito della Legge cosiddetta "Buona scuola" rappresenta un unicum in Europa, dato che in nessun paese europeo è prevista l'obbligatorietà didattica e curriculare dell'apprendimento in contesti lavorativi in tutti i tipi e gli indirizzi di scuola superiore. È quindi come se le novità introdotte dalla Legge 107 del 2015 costituissero un tentativo di andare ben oltre il superamento della lacuna storica del sistema scolastico italiano e ponessero un traguardo ancora più ambizioso, strutturando un modello nel quale l'apprendimento nei contesti di lavoro è un percorso imprescindibile per qualsiasi studente e studentessa.

Nel successivo Capitolo, a cura di Fiorella Farinelli, si ripercorrono alcuni passaggi centrali del lungo dibattito e degli elementi seminali che hanno preceduto l'istituzione dell'Alternanza Scuola-Lavoro, mostrando così anche le varie riflessioni e le diverse posizioni che nel corso dei decenni hanno ostacolato o favorito l'attuale sviluppo.

2. I precedenti e il dibattito italiano

a cura di Fiorella Farinelli

I dubbi sull'Alternanza Scuola-Lavoro vengono da lontano. Prima e più della praticabilità dei modelli attuativi, riguardano il valore cognitivo ed educativo del "sapere pratico", quello che a determinate condizioni si può acquisire con attività di lavoro in concreti contesti operativi. Ad alimentarli è innanzitutto una lunga tradizione culturale di superiorità del "sapere teorico", che da ideologia delle élite è diventata cultura sociale diffusa e che connota ancora profondamente l'assetto e il profilo didattico del sistema scolastico italiano. Nonostante le trasformazioni degli ultimi decenni, la nostra scuola secondaria di secondo grado è infatti ancora caratterizzata da una sorta di gerarchizzazione dei grandi comparti educativi: in alto ci sono quelli non orientati all'acquisizione di competenze professionali, in mezzo quelli che rilasciano diplomi professionali, in basso quelli che, a ridosso del lavoro, preparano all'ingresso in attività a basso livello di qualificazione. Con tutto questo ne deriva anche in termini di selezione sociale, essendo notoriamente per lo più assai diversi sia il *background* socioculturale che gli esiti scolastici di coloro che accedono ai diversi comparti. In questo quadro, il valore cognitivo del sapere pratico è stato a lungo largamente disconosciuto, interpretato o come meramente applicativo delle nozioni teoriche che si acquisiscono in aula o come banale addestramento a specifiche prestazioni. Del tutto inappropriate, quindi, ai curricoli liceali che rinviano al dopo-diploma ogni scelta di tipo professionale, e comunque solitamente compresso, anche nel comparto tecnico-professionale, nelle forme del tirocinio cioè dell'apprendimento di specifiche prestazioni lavorative attinenti all'indirizzo di studio. Significativamente è solo nel sottosistema dell'Istruzione e formazione professionale regionale che l'apprendimento in aula e quello in contesti lavorativi appaiono tendenzialmente paritetici, si realizzano in forma di Alternanza tra studio e lavoro, sviluppano nelle migliori esperienze una serrata integrazione delle didattiche e delle metodologie.

È difficile dire se, nelle perplessità e talora contrarietà di una parte del mondo della scuola, dell'opinione pubblica e degli stessi studenti a proposito dell'Alternanza Scuola-Lavoro, oggi conti di più il tradizionale profilo culturale della scuola italiana o l'abbinamento – perverso nella sua evidente negazione della dimensione vocazionale delle scelte scolastiche – tra percorsi professionalizzanti e popolazioni scolastiche di condizioni sociali più modeste, con biografie scolastiche di minor successo (e sempre di più anche con *background* migratorio). È invece certa la forte influenza di culture o rappresentazioni del lavoro antiche e distanti dalle trasformazioni in atto e prevedibili, e da una scarsa comprensione della crescente densità di intelligenza e di saperi di diverso tipo, sempre più richiesta in ogni attività lavorativa, anche in quelle meno qualificate.

È comunque un dato indiscutibile che neppure il dibattito sulle competenze, che pure è presente ormai da anni nelle scuole, è riuscito a sedimentare la convinzione che, nell'epoca della sempre più necessaria versatilità e flessibilità professionale, non è con le sole lezioni teoriche che si possono formare le competenze – anche quelle cosiddette trasversali – che, essendo oggetto non di conoscenza ma di potere e di essere, sono di natura inevitabilmente

esperienziale. Che quindi ciò che oggi viene considerato essenziale nella vita adulta, nel lavoro e nella cittadinanza attiva – il pensiero laterale, la creatività, l'anticonformismo procedurale, l'approccio progettuale, la capacità di collaborare, la riflessione autovalutativa – non si possono formare sui libri, e neppure soltanto con l'accoppiata libri/ laboratori, ma richiedono lo sviluppo di menti allenate ad affrontare e risolvere nodi reali. Sta qui, in effetti, l'importanza e la specificità del sapere pratico – non simulato, non sostituibile con i contesti immateriali delle nuove tecnologie - come tratto essenziale della formazione di tutti. Nell' essere conoscenza situata (mentre quella teorica è decontestualizzata), sociale (perché la pratica richiede coerenza con l'agire collettivo di un'organizzazione), implicita (radicata nella dimensione tacita dell'azione), riflessiva (dover pensare, scegliere, decidere). Conoscenza, dunque, che mobilita e mette in collegamento i diversi saperi disciplinari, sviluppa nuove nozioni, abilità tecniche, competenze professionali, e che è insieme educazione alla continuità, alla responsabilità, all'agire insieme.

In Italia c'è chi attribuisce ancora alla "riforma Gentile" (1922-23) la responsabilità primaria dell'assetto attuale della nostra scuola (marcato, fra l'altro, da un'anomala consistenza dell'istruzione liceale che, a differenza che in altri paesi, coinvolge da noi più della metà della popolazione scolastica). Pur essendo indubbio che quel disegno ha avuto un carattere fortemente umanistico, elitario e selettivo, e in più un'organicità generatrice di lunga durata, è noto che il tema del valore del sapere pratico o professionale, e quindi della necessaria integrazione nella formazione dei giovani tra dimensione speculativa e dimensione esperienziale, è stato ed è tuttora controverso anche in paesi con storie politiche e tradizioni culturali diverse dalle nostre. È significativo, per esempio, che sulla presunta antitesi tra educazione culturale ed educazione professionale abbia insistentemente discusso, in termini filosofici e pedagogici, anche John Dewey. Nei primi anni del secolo scorso, e in un paese culturalmente tanto più giovane del nostro, e tanto più libero dall'obbligo di trasmissione di un imponente e complesso patrimonio culturale identitario. In *Democrazia ed Educazione* lo fa discutendo di un lavoro inteso significativamente più come «occupazione» che come «professione», e sull'importanza di un'educazione che in ogni età poggi sull'integrazione continua di teoria e pratica. «Educare tenendo occupati è il metodo più ricco di spunti educativi, esso chiama in gioco istinti e abitudini, è nemico della ricettività passiva. Ha uno scopo in vista, bisogna giungere a dei risultati. Perciò fa appello al pensiero, richiede che l'idea di un fine sia fermamente mantenuta, in modo che l'attività non possa essere "né abitudinaria né capricciosa". E ancora, «una vocazione professionale è anche necessariamente un principio organizzativo delle informazioni e delle idee, della conoscenza e dello sviluppo intellettuale. Fornisce un centro attorno a cui si raccoglie un'immensa varietà di particolari, fa in modo che diverse esperienze, fatti, oggetti d'informazione si ordinino l'uno con l'altro. La professione è insieme calamita che attrae e materiale adesivo che tiene insieme. Una tale organizzazione del sapere è vitale nell'educazione perché non è mai stagnante, e cresce perché continuamente espressa e riadattata nell'azione...». Ma l'educazione attraverso il lavoro non si può confondere, precisa Dewey, con l'addestramento. «Il problema non è facile da risolvere. Vi è il costante pericolo

che l'educazione perpetui le vecchie tradizioni per una minoranza selezionata e che negli altri casi compia il suo adattamento alle condizioni economiche più recenti più o meno sulla base dell'accettazione degli aspetti retrivi, non razionalizzati, non socializzati del nostro difettoso regime industriale... che l'educazione professionale venga interpretata in teoria e in pratica come educazione al mestiere, come un mezzo per ottenere l'efficienza tecnica in future occupazioni specializzate. L'educazione allora diventerebbe uno strumento per perpetuare inalterato l'ordine industriale della società invece di operare come mezzo per la sua trasformazione. Una simile educazione, concepita come preparazione ai mestieri, inevitabilmente terrà poco conto dei legami scientifici e storico- umani dei materiali e dei processi coi quali tratta. Considererà una perdita di tempo includere queste cose nella ristretta educazione ai mestieri, non riterrà 'pratico' occuparsi del contenuto intellettuale e storico del lavoro". Sono riflessioni e indicazioni che, a distanza di un secolo, restano fresche e attuali.

Alla persistenza di un'idea di educazione scolastica lontana dalla dimensione esperienziale e lavorativa (prima la scuola poi il lavoro, più importante la teoria che la pratica, più importanti le discipline di cultura generale che quelle professionali.) ha fortemente contribuito, in Italia, anche il clima sociale e politico che fa da sfondo ai più importanti processi di democratizzazione e riforma della scuola avvenuti negli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso. Dall'introduzione della scuola media "unica" del 1962 alla "quinquennalizzazione" di tutti gli indirizzi della scuola secondaria superiore con annessa liberalizzazione degli accessi all'università. Cui bisogna aggiungere, perché ha inciso sull'assetto complessivo del sistema, la progressiva "statalizzazione", dai Settanta in avanti, dei tanti istituti ad indirizzo tecnico e professionale, un tempo gestiti da Enti Locali e da soggetti economici interessati a sviluppare un rapporto molto stretto tra istruzione scolastica e competenze tecniche richieste da determinati ambiti e filiere produttive, che sono stati riassorbiti in un modello scolastico più prossimo all'istruzione liceale.

Alla contestazione del profilo classista della scuola italiana e all'impetuoso e vasto movimento per il diritto allo studio come diritto universalistico della fase aperta dal Sessantotto – segnata dai bisogni individuali e dalle aspirazioni sociali connesse con i processi di scolarizzazione di massa - la politica rispose con una scuola secondaria superiore il più possibile unitaria nei contorni esterni (durata dei percorsi, accesso libero all'università) e nel profilo culturale e didattico, cioè con una sorta di "licealizzazione" che però ha lasciato pressoché intatti i tratti della gerarchizzazione e della diversa connotazione sociale degli indirizzi. A rafforzare le contrarietà a tutto ciò che poteva determinare una "professionalizzazione precoce" ci fu anche, per un periodo non breve, l'influenza sullo stesso dibattito accademico delle rappresentazioni del lavoro di una intensa stagione di lotte operaie contro l'organizzazione fordista della produzione: il lavoro alienato che espropria l'intelligenza collettiva dei lavoratori, l'annientamento degli antichi mestieri operai, la professionalità come strumento di divisione della "classe".

Un quadro del tutto sfavorevole, dunque, ad una valorizzazione del lavoro nei percorsi educativi, anche in quelli finalizzati a diplomi tecnici e professionali. Sono qui, fra l'altro, le radici di una "storica" svalorizzazione della formazione

professionale che ancora oggi risente, nella cultura sociale del paese e non solo, dell'interpretazione che ne fa l'ultima chance per i giovani meno dotati e a rischio di abbandono.

Ma gli anni e i decenni successivi non furono privi di riflessioni e di iniziative in controtendenza. Sono della seconda metà degli anni Settanta le iniziative del sindacalismo confederale unitario che, sull'onda della conquista operaia del congedo retribuito per il diritto allo studio (le "150 ore", ottenute nel 1974-75 dal contratto dei metalmeccanici, si erano estese rapidamente a tutte le categorie industriali) e del movimento che in pochi anni portò a scuola un milione circa di lavoratori, negozia e organizza esperienze di lavoro estivo per gli studenti della scuola secondaria superiore. Con il dichiarato intento di offrire la possibilità di sviluppare, a partire dall'esperienza diretta e concreta del lavoro, uno sguardo intelligente e critico sulla società e sul mondo produttivo, di coinvolgerli nelle battaglie dei lavoratori per la trasformazione dell'organizzazione capitalistica del lavoro e per il loro diritto allo studio anche oltre la scuola media, di costruire nella scuola e nelle università alleanze sociali e movimenti per la democratizzazione e la valorizzazione culturale del lavoro. Se a Bologna e in altre città del Nord ci furono importanti iniziative concrete di lavoro studentesco retribuito negoziato con le aziende e con gli Enti Locali (sostenute, talora, anche da presidi e insegnanti), sarà proprio il rapporto tra scuola e lavoro - nell'istruzione scolastica, nelle scuole per gli adulti, nella formazione continua, nei percorsi di formazione professionale - uno dei fili più interessanti della riflessione e delle proposte sindacali al centro della Conferenza nazionale CGIL CISL UIL sul diritto allo studio di Montecatini del 1978.

Tra la fine degli anni Ottanta e l'inizio dei Novanta sarà invece la Direzione Generale dell'Istruzione Professionale del Ministero dell'istruzione a suscitare un'ampia e complicata discussione tra i diversi attori interessati, tra cui le parti sociali, sulla necessità di percorsi professionalizzanti articolati anche per qualifiche oltre che per diplomi, e integrati sia con la formazione professionale regionale che con esperienze di lavoro. Era il frutto di una riflessione critica più generale, nata in area socialista, sugli effetti controversi della "licenziazione" nel comparto tecnico-professionale, che portò non senza contrasti al varo del "progetto '92", un'esperienza molto interessante anche nell'ottica di una correzione parziale del profilo rigidamente statale del sistema di istruzione e di una nuova capacità di collaborazione educativa con la formazione regionale e con le imprese.

Ma è in verità soprattutto nel mondo cattolico da sempre attivo nel campo della formazione per il lavoro, e direttamente coinvolto dopo la legge 845/1978 nelle politiche regionali su formazione professionale, orientamento, transizioni al lavoro, che c'è la maggiore continuità di analisi, riflessioni, proposte, iniziative. Ciò deriva, in termini culturali, dall'intreccio tra un approccio pedagogico di tipo personalistico e l'idea, tanto salda quanto assente in altre aree politico-culturali (e nel testo stesso della Costituzione, in cui non a caso campeggia la parola "istruzione" e non "educazione") che l'istruzione sia e debba essere anche educazione, anzi che senza l'educazione non c'è neppure l'istruzione. Cui deve aggiungersi, anche qui diversamente che in altre aree, una cultura istituzionale non statalista e non centralistica, quindi più aperta al rapporto tra la scuola e altre

agenzie formative, e meno diffidente nei confronti dell'apporto formativo che, a determinate condizioni, può venire dal mondo produttivo e dalle imprese. L'esperienza diretta nella costruzione e nella gestione di attività formative per le fasce sociali più deboli e nella formazione per il lavoro fa il resto. In effetti nelle elaborazioni pedagogiche e didattiche degli ultimi decenni ci sono analisi e proposte di grande interesse ed utilità anche rispetto all'Alternanza Scuola-Lavoro e, più in generale, sul ruolo che il sapere pratico ha nell'istruzione e nella formazione.

È comunque solo nei primi anni 2000 che l'introduzione del lavoro nei curricoli della scuola secondaria superiore viene messa all'ordine del giorno come materia di decisione legislativa. E grazie, in primo luogo, alla pressione dell'associazionismo industriale da tempo impegnato a denunciare lo "scollamento" tra sapere di fattura scolastica e competenze richieste dalle imprese. Un fatto che ha contribuito non poco, in quegli anni, ad alimentare in più aree politico-culturali e sindacali, il dubbio che l'Alternanza non fosse altro che un dispositivo per costringere gli studenti a un addestramento professionale utile più alla produzione che alla persona e al cittadino. In effetti nell'articolo 4 della legge 53 del 2003 che istituisce l'Alternanza e poi più estesamente nel Decreto legislativo 77 del 2005 che ne dà attuazione, la definizione degli obiettivi non è tale da chiarirne senza possibilità di equivoco il profilo prima di tutto educativo. Se infatti si precisa che i «moduli di apprendimento .che colleghino sistematicamente formazione d'ala con esperienza pratica» devono essere «equivalenti per profilo culturale ed educativo», gli obiettivi sono arricchire la formazione «con competenze spendibili anche nel mondo del lavoro», «favorire l'orientamento e la valorizzazione delle vocazioni personali, degli interessi, degli stili di apprendimento», «realizzare il collegamento tra istruzione e formazione e mondo del lavoro e società civile».

La dimensione specificamente educativa viene fuori più chiaramente con la Legge 107 del 2015, sia perché l'Alternanza è definita come una metodologia didattica sia per l'introduzione della sua obbligatorietà – sia pure in misura più cauta – anche nei licei, dove non ci sono saperi strettamente professionali da anticipare, e neppure prestazioni lavorative specifiche a cui addestrarsi. Di dubbi, tuttavia, ne circolano ancora molti, anche se dai tempi della legge Moratti ad oggi una parte degli oppositori di un tempo ha assunto posizioni diverse, più problematiche o comunque più caute. Sono dubbi sia interni che esterni al mondo della scuola, si incentrano per lo più sulla fattibilità e sulla qualità delle esperienze, ma sono spesso intrisi anche di questioni irrisolte rispetto al significato e alle finalità dell'Alternanza. Il segno più evidente è proprio nella contestazione, che viene da più parti, sulla presunta non appropriatezza dell'Alternanza negli istituti liceali che invece, secondo altri punti di vista, è proprio la prova provata di un'Alternanza non interpretabile come addestramento.

3. L'ASL come innovazione curriculare e didattica

Il recente allargamento del dispositivo dell'Alternanza Scuola-Lavoro nel sistema scolastico italiano, da facoltativo e progettuale a obbligatorio per tutti gli studenti del triennio secondario superiore, ha fatto seguito al dibattito europeo e in particolare italiano sulla promozione e realizzazione di percorsi formativi di avvicinamento degli studenti al mondo del lavoro. Le Raccomandazioni europee e i processi di isomorfismo convergente tra i vari paesi della UE, tuttavia, possono spiegare solo in parte l'allargamento italiano dell'ASL a tutti gli studenti della scuola secondaria di secondo grado, dato che tale nuovo "universalismo" italiano non ha precedenti in Europa. È dunque importante altresì sottolineare come i diversi elementi normativi e istituzionali su cui riposa l'ASL italiana concorrono a strutturarla anche come insieme di metodologie didattiche che, incorporando l'apprendimento nei contesi di lavoro, trasformano l'intero percorso dell'educazione e della formazione della scuola post-obbligo.

3.1. L'assetto normativo e istituzionale

Nelle Raccomandazioni del Consiglio Europeo sul programma nazionale italiano di riforma del giugno 2014 [COM (2014) 413] erano fissati gli obiettivi di migliorare la qualità dell'insegnamento e di assicurare una più agevole transizione dalla scuola al lavoro, attraverso il rafforzamento e l'ampliamento della formazione pratica e la diffusione dell'apprendimento basato sul lavoro, in particolare nel ciclo di istruzione secondaria superiore e terziaria. Tali obiettivi sono stati richiamati nell'Accordo di Partenariato 2014-2020 che si è focalizzato principalmente sulle azioni tese a «investire nelle competenze, nell'istruzione e nell'apprendimento permanente» (Obiettivo Tematico 10) per favorire la qualità, l'efficacia e l'efficienza del sistema scolastico italiano.

In seguito nel nostro Paese la collaborazione tra scuola e mondo del lavoro è stata normata in due direzioni: da un lato il potenziamento dell'offerta formativa in Alternanza Scuola-Lavoro, previsto dalla Legge 107 del 13 luglio 2015, dall'altro la valorizzazione dell'apprendistato finalizzato all'acquisizione di un diploma di istruzione secondaria superiore, in base a quanto predisposto dal decreto legislativo 81 del 15 giugno 2015, attuativo della Legge 183 del 10 dicembre 2014, cosiddetta JOBS ACT.

Tuttavia, l'Alternanza Scuola-Lavoro ha alcuni chiari precedenti nell'ordinamento italiano. L'istituto fu infatti introdotto nel sistema educativo con la Legge 53 del 28 marzo 2003. In particolare l'articolo 4 di tale legge prevede la possibilità di realizzare i corsi del secondo ciclo, consentendo ai quindicenni di svolgere l'intera formazione entro i 18 anni «attraverso l'Alternanza di periodi di studio e di lavoro, sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica, sulla base di convenzioni con imprese o con le rispettive associazioni di rappresentanza o con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, o con enti, pubblici e privati, inclusi quelli del terzo settore, disponibili ad accogliere gli studenti per

periodi di tirocinio che non costituiscono rapporto individuale di lavoro». Si trattava di un'opportunità pensata soprattutto per coloro che avessero intenzioni di lasciare l'istruzione dopo la scuola dell'obbligo.

Due anni dopo, nel 2005 con il decreto legislativo 77 del 15 aprile, l'ASL veniva sistematizzata come insieme di corsi del secondo ciclo superiore che avessero lo scopo di formare le conoscenze di base e le competenze spendibili nel mercato del lavoro. Tuttavia, si trattava ancora di una modalità facoltativa, basata sulle scelte degli studenti: questi potevano chiedere di svolgere, sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa, il percorso formativo alternando periodi in aula a periodi in organizzazioni lavorative, nel rispetto del profilo educativo del corso di studi ordinario. Dunque, anche quando inseriti in contesti lavorativi di apprendimento, i giovani che ne avevano fatto richiesta, conservavano lo status di studenti, poiché la responsabilità delle attività era in capo alla scuola in cui gli studenti risultavano iscritti.

Sin dagli esordi, dunque, l'Alternanza Scuola-Lavoro è stata normata e organizzata come una pratica di apprendimento in un contesto diverso da quello scolastico e non ha mai costituito un rapporto di lavoro. In particolare, dal 2010, con il d.P.R. 87 del 15 marzo erano state specificate le metodologie didattiche che accompagnano l'ASL per gli istituti professionali: «la didattica di laboratorio, anche per valorizzare stili di apprendimento induttivi; l'orientamento progressivo, l'analisi e la soluzione dei problemi relativi al settore produttivo di riferimento; il lavoro cooperativo per progetti; la personalizzazione dei prodotti e dei servizi attraverso l'uso delle tecnologie e del pensiero creativo; la gestione di processi in contesti organizzati». Mentre per gli istituti tecnici, il d.P.R. gemello, (88 del 15 marzo disponeva che «stage, tirocini e Alternanza Scuola-Lavoro sono strumenti didattici per la realizzazione dei percorsi di studio». Per i licei, il d.P.R. 89, sempre del 15 marzo, indicava l'opportunità di Alternanza Scuola-Lavoro per i licei a partire dal secondo biennio, ma soltanto laddove fosse possibile organizzare, da parte delle istituzioni scolastiche, «specifiche modalità per l'approfondimento delle conoscenze, delle abilità e delle competenze richieste per l'accesso ai relativi corsi di studio e per l'inserimento nel mondo del lavoro». In casi come questi si indicava che l'approfondimento potesse essere realizzato «anche nell'ambito dei percorsi di Alternanza Scuola-Lavoro (...) nonché attraverso l'attivazione di moduli e di iniziative di studio-lavoro per progetti, di esperienze pratiche e di tirocinio».

Sul piano operativo, il consolidamento normativo è avvenuto con l'emanazione delle *Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento, secondo biennio e quinto anno* degli istituti tecnici e istituti professionali e con le *Indicazioni nazionali dei percorsi liceali*. In esse era presente un vero e proprio sprone alle istituzioni scolastiche affinché cominciassero ad arricchire le esperienze di Alternanza Scuola-Lavoro «in base alla propria storia, al collegamento col territorio, alle proprie eccellenze e alle professionalità presenti nel corpo docente», coinvolgendo le università, le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica.

Nel periodo di transizione tra il vecchio e il nuovo ordinamento degli istituti professionali, si è poi ricorso al metodo dell'Alternanza per sostituire integralmente l'area di professionalizzazione (cosiddetta "terza area") prevista

nei vari indirizzi professionali, con 132 ore organizzate nelle classi quarte e quinte nell'anno scolastico 2010-2011 e sino alla messa a regime del successivo ordinamento dell'istruzione professionale, poi completato nell'anno scolastico 2014-2015. Si è trattato del primo momento e del primo caso di esperienze obbligatorie di Alternanza, rispetto a quanto indicava l'articolo 4 della Legge 53 del 2003, che poneva a base dell'Alternanza la richiesta specifica da parte degli studenti.

Nel 2013 si è assistito al consolidamento della metodologia dell'Alternanza: il Decreto legislativo 104, poi convertito dalla Legge 128 del 8 novembre 2013, indica di rafforzare lo sviluppo dell'orientamento, rivolto a studenti iscritti all'ultimo anno per facilitare le scelte del percorso di studio, la conoscenza delle opportunità e degli sbocchi occupazionali (i percorsi di orientamento includono anche giornate di formazione in azienda per far conoscere il valore educativo e formativo del lavoro); la definizione dei diritti e dei doveri degli studenti della scuola secondaria di secondo grado impegnati in percorsi di ASL (in attività di stage, di tirocinio e di didattica in laboratorio, «senza pregiudizi per la tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro»¹); l'adozione di misure per la formazione dei docenti, finalizzate all'aumento delle competenze per favorire i percorsi di ASL anche attraverso periodi di formazione presso enti pubblici o imprese.

Ma è appunto con Legge 107 del 2015 (commi dal 33 al 43 dell'articolo 1) che l'istituto dell'Alternanza viene definitivamente riorganizzato e sistematizzato. A partire dall'anno scolastico 2015-2016 e per gli studenti del secondo ciclo di istruzione, vengono resi obbligatori i periodi di Alternanza nel secondo biennio e nell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado, con una differente durata complessiva a seconda degli ordinamenti: almeno 400 ore negli istituti tecnici e professionali e almeno 200 ore nei licei, da inserire nel Piano triennale dell'offerta formativa. Con questa novità, quella metodologia didattica che le istituzioni scolastiche avevano il compito di attivare in risposta ad una domanda individuale di formazione da parte dell'allievo, si ora è innestata all'interno del curricolo scolastico ed è diventata una componente strutturale della formazione «al fine di incrementare le opportunità di lavoro e le capacità di orientamento degli studenti» così come recita appunto la Legge 107 del 13 luglio 2015. Tale legge

¹ È bene sottolineare che non essendo ancora stata definita una disciplina del tirocinio curriculare, gli istituti scolastici, nello stipulare le convenzioni con le strutture ospitanti, devono ancora fare riferimento all'art. 18 della legge 196 del 1997 («Tirocini formativi e di orientamento») e al relativo decreto attuativo 142 del 1998). Il Decreto legislativo 81 del 9 aprile 2008 definisce all'art. 2 come «lavoratore», ai fini della sorveglianza sanitaria nei casi previsti dalla normativa vigente, «ogni 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 una professione...», equiparando così al lavoratore, almeno per gli aspetti relativi alla sicurezza «il soggetto beneficiario delle iniziative di tirocini formativi e di orientamento di cui all'art. 18 della Legge 196 del 24 giugno 1997 e di cui a specifiche disposizioni delle leggi regionali promosse al fine di realizzare momenti di Alternanza tra studio e lavoro o di agevolare le scelte professionali mediante la conoscenza diretta del mondo del lavoro...».

indica poi la possibilità di stipulare convenzioni per lo svolgimento di percorsi in Alternanza anche con «gli ordini professionali e con enti che svolgono attività afferenti al patrimonio artistico, culturale e ambientale o con enti di promozione sportiva riconosciuti dal CONI; la possibilità di realizzare le attività di Alternanza durante la sospensione delle attività didattiche e all'estero, nonché con la modalità dell'impresa formativa simulata».

La stessa legge rimanda all'emanazione di un regolamento con verrà poi definita la *Carta dei diritti e dei doveri degli studenti in Alternanza Scuola-Lavoro* e istituisce la possibilità per gli studenti di esprimere una valutazione sull'efficacia e sulla coerenza dei percorsi con il proprio indirizzo di studio. Gli istituti scolastici sono poi chiamati ad organizzare corsi di formazione in materia di tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro rivolti agli studenti inseriti nei percorsi di Alternanza.

Con la Legge 107, dal 2016 ha anche avuto inizio lo stanziamento di 100 milioni di euro annui destinati specificatamente all'organizzazione dei percorsi di Alternanza. In particolare, i fondi hanno sostenuto l'organizzazione delle attività, l'assistenza tecnica e il monitoraggio dei percorsi. Al contempo, presso le Camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura è stato attivato il Registro nazionale per l'Alternanza Scuola-Lavoro², in cui sono visibili le imprese e gli enti pubblici e privati disponibili ad accogliere studenti per percorsi di Alternanza. Si tratta di una sorta di banca dati delle offerte di disponibilità da parte delle imprese ad accogliere studenti. A questa vi si aggiunge la piattaforma on line³ del MIUR, operativa dal maggio 2018, in cui le scuole, le imprese, gli studenti le studentesse inseriscono dati e informazioni obbligatorie relative ai percorsi di ASL.

3.2. Obiettivi dell'Alternanza e approcci educativi di riferimento

L'intento pedagogico dell'ASL, richiamando i principi dell'integrazione dei diversi contesti di apprendimento e di una scuola aperta al territorio e alla società, è innovare e rafforzare le competenze del “fare”, le dimensioni anche pratiche dell'esperienza formativa e le missioni di orientamento della scuola al mondo del lavoro. Tali elementi possono essere teoricamente inclusi in un più ampio e generale obiettivo di diffusione delle “culture del lavoro” tra gli studenti italiani. In tale ottica, le culture del lavoro non devono intendersi come un richiamo all'accrescimento di un'attitudine degli studenti all'etica del lavoro, ma come una palestra di pratiche e rappresentazioni culturali connesse ai diversi contesti esperienziali del mondo del lavoro.

Se volgiamo lo sguardo alle definizioni contenute nelle Direttive che precisano il ruolo dell'ASL, emergono con chiarezza obiettivi che possiamo definire di raccordo rispetto alle specificità degli indirizzi scolastici. Già nel 2012 (Direttiva 4 e 5) si sottolineava il «valore formativo equivalente ai percorsi

² <https://scuolalavoro.registroimprese.it/rasl/home>

³ <http://www.Alteranza.miur.gov.it/inizia-subito.html>

realizzati in azienda e a quelli curricolari svolti nel contesto scolastico» e si indicava che la metodologia dell'Alternanza deve permettere «l'acquisizione, lo sviluppo e l'applicazione di competenze specifiche previste dai profili educativi, culturali e professionali dei diversi corsi di studio».

Il modello di ASL che si configura a partire dalla lettura dei testi normativi e dalla documentazione prodotta dal MIUR e da INDIRE (in particolare la *Guida operativa per la scuola, attività di Alternanza Scuola-Lavoro* e il documento *Costruire insieme l'Alternanza Scuola-Lavoro* prodotto dall'INDIRE per stimolare la discussione con le scuole) riguarda soprattutto l'idea che il nuovo istituto obbligatorio costituisca una metodologia didattica. Le finalità vengono ribadite infatti soprattutto nei termini di «Alternanza come metodologia didattica». Si presuppone che l'Alternanza possa garantire «modalità di apprendimento flessibili e 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». Si ritiene che l'apprendimento nei contesti lavorativi costituisca una modalità per arricchire la formazione acquisita nei percorsi scolastici e formativi con l'acquisizione di competenze spendibili anche nel mercato del lavoro. Inoltre, l'Alternanza può «favorire l'orientamento dei giovani per valorizzarne le vocazioni personali, gli interessi e gli stili di apprendimento individuali» e «realizzare un organico collegamento delle istituzioni scolastiche e formative con il mondo del lavoro e la società civile» in coerenza allo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio.

In sintesi, l'Alternanza è concepita prima di tutto come una metodologia didattica innovativa attraverso cui rinforzare competenze di natura pratica, maggiormente spendibili nel mondo del lavoro e fornire un orientamento personalizzato agli studenti.

Tuttavia, indirettamente, questo approccio finisce per promuovere un'automatica equazione secondo la quale l'apprendimento in contesto scolastico, per sottrazione, comporta sempre l'acquisizione di competenze teoriche: se la mancanza di apprendimento delle competenze pratiche viene considerata superabile facendo ricorso all'apprendimento in contesti lavorativi, vuol dire che allora quello in contesti scolastici non è sufficiente, in quanto solo o principalmente teorico? L'apprendimento nei contesti lavorativi garantirebbe «un vantaggio competitivo rispetto a quanti circoscrivono la propria formazione al solo contesto teorico, offrendo nuovi stimoli all'apprendimento e valore aggiunto alla formazione della persona». Insomma, se nei contesti del lavoro l'apprendimento favorisce senz'altro lo sviluppo di competenze pratiche, non è affatto condivisibile che l'apprendimento in aula non possa a sua volta produrre competenze pratiche.

Dal 2015, con la Legge 107, la progettazione dei percorsi in Alternanza ha assunto un'articolazione triennale e deve contribuire a sviluppare le competenze richieste dal profilo educativo, culturale e professionale del corso di studi. Da questo punto di vista, l'attività di apprendimento in ASL deve contribuire allo sviluppo di competenze, intese come «comprovate capacità di utilizzare, in situazioni di lavoro, di studio o nello sviluppo professionale e personale, un insieme strutturato di conoscenze e di abilità acquisite nei contesti di

apprendimento formale, non formale o informale»⁴. Si concepisce ASL in termini di maggiore focalizzazione sulle competenze pratiche, come ambito e percorso di occasioni per risolvere problemi e assumere compiti e iniziative autonome, per apprendere attraverso l'esperienza e per elaborarla/rielaborarla all'interno di un contesto operativo. Tuttavia, la distinzione tra apprendimento in ambito lavorativo e apprendimento in ambito d'aula non può corrispondere alla distinzione tra competenze pratiche e competenze teoriche. È probabile che la decisa e forzata enfasi sull'equazione secondo cui l'apprendimento in luoghi di lavoro garantisce lo sviluppo di quelle competenze pratiche che invece nell'aula scolastica non vengono poco sviluppate sia il risultato della evidente necessità persuadere quell'ampia parte di opinione pubblica altrimenti refrattaria all'innovazione dell'importanza della dimensione pratica dell'apprendimento.

In effetti, la scarsa riflessione e abitudine a tali temi spiega almeno in parte la lontananza, se non l'avversione, da parte della tradizione della scuola italiana nei confronti dei sistemi di apprendimento professionalizzante che sono invece consolidati in altri paesi europei (§ Allegato “Modelli ed esperienze in Europa”). La tradizione educativa e culturale italiana, di matrice neoidealista se non gentiliana (Gentile, 1913; Lombardo Radice, 1913; Spadafora, 1997; Cambi, 2014) ha egemonicamente interpretato per anni la formazione soprattutto come istruzione di carattere generale e, perciò, teorica. In base al principio sequenziale al quale è informato il sistema italiano di transizione ideale Scuola-Lavoro, lo studio e l'acquisizione delle competenze per il mondo del lavoro sono rinviati al periodo post-scolastico e concepiti come estranei o secondari rispetto alla missione fondamentale della scuola.

L'ASL implica invece un superamento culturale dei concetti tradizionali di educazione: secondo la vecchia prospettiva, l'apprendimento è prima di tutto educazione dello spirito che avviene attraverso il contatto e la prossimità tra il discente e il sapere (tanto che persino l'educatore si eleva per effetto della mera vicinanza al sapere). Spinta alle estreme conseguenze, questa visione ha creato un'opposizione epistemologica tra la formazione della persona, da un lato, e quella del tecnico/professionista, dall'altro, come se queste non possano convivere e intrecciarsi l'un l'altra. Tale contrapposizione sarebbe per molti autori superata, poiché i sistemi d'istruzione dovrebbero contribuire anche a formare il tecnico/professionista che è pur sempre una persona preparata anche rispetto alla vita nel mondo a tutto tondo. L'ASL si inserirebbe nel sistema educativo e formativo italiano proprio come superamento della dicotomia tra competenze teoriche e pratiche.

Tuttavia, al contempo è forse bene procedere con cautela nell'accettare acriticamente gli entusiasmi di segno opposto che fanno affidamento sulla teoria del capitale umano secondo cui la principale causa di difficoltà che i giovani sperimentano nel mercato del lavoro è la mancanza di capitale umano a tutto tondo, inteso come istruzione di carattere generale, ma anche come competenze lavorative di tipo generale e di tipo specifico. Secondo la teoria del capitale

⁴ D.Lgs. 16 gennaio 2013, n. 13, *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del Sistema nazionale di certificazione delle competenze*, a norma dell'art. 4, cc. 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92.

umano, le competenze lavorative si acquisiscono rispettivamente attraverso esperienze di lavoro in azienda, di tipo breve (la componente generale) o, invece, di più lunga durata (la componente specifica)⁵. Più di una ricerca ha infatti sottolineato come tali difficoltà dipendano in realtà dalla disoccupazione strutturale di sistema (Guichard e Rusticelli, 2010; Orlandi, 2012; Eichhorst e Neder, 2014) ovvero dalla incapacità dei sistemi produttivi di includere la massa crescente di giovani qualificati (McGuinness et al., 2015; Di Stasio et al., 2016; Sergi et al., 2018) o di includerli in lavori che ne utilizzino in misura adeguata le potenzialità e le competenze acquisite.

L'ASL potrebbe incidere sulle chance occupazionali degli studenti in termini di accrescimento del network di conoscenze, anche quelle dirette con le imprese, che possano ridurre la propensione, soprattutto da parte degli individui con un background familiare più debole, a ricorrere alle reti informali di amici e conoscenti come canale di ricerca del lavoro. Anche in questo caso però sarebbe prematuro assegnare alle esperienze di ASL questo tipo di funzione, dato che esse sono divenute obbligatorie universalmente per tutti gli studenti delle scuole superiori di secondo grado e pertanto non altererebbero la gerarchia delle incisività dei network relazionali su base familiare.

Probabilmente la principale novità della riforma del 2015 è da rinvenirsi proprio nel rendere l'ASL obbligatoria per tutti gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado, compresi gli studenti dei licei, anche quelli dei licei classici, tradizionalmente vocati a una formazione essenzialmente accademica e preparatoria al percorso universitario. Questo cambiamento non ha solo come conseguenza l'ampliamento del numero di chi la sperimenta, ma cambia la natura stessa del sistema d'istruzione, lasciando però inalterato il problema degli studenti di origine sociale bassa che non possono contare su reti relazionali e canali informali vantaggiosi per l'inserimento nel mondo del lavoro.

⁵ I principi della teoria del capitale umano sono stati sviluppati da Gary Becker (1962) con una serie di successivi contributi che si sono indirizzati verso più direzioni, ponendo la teoria del capitale ai vertici dei riferimenti epistemologici dell'economia dell'istruzione e dell'economia del lavoro. Nel corso dell'ultimo decennio, la teoria del capitale umano viene spesso utilizzata anche per sostenere il funzionamento dei processi di transizione dalla scuola al lavoro su un piano sociologico (Pastore, 2015).

4. Un primo bilancio di attuazione

Un primo bilancio di attuazione dell'ASL obbligatoria non può che partire dagli aspetti organizzativi. Come tutte le riforme innovative e in particolare quelle che fanno leva su una pesante mobilitazione del mondo scolastico senza una grande dotazione finanziaria che possa favorirne la piena attuazione immediata, gli aspetti organizzativi diventano dirimenti. La questione dell'organizzazione e della gestione dell'ASL da parte delle scuole pone in primo piano i problemi e le difficoltà che si sono verificate, come del resto era lecito attendersi, sia per l'avvio di un'esperienza nuova in modo ampio e diffuso, sia per il carattere di obbligatorietà legislativa.

Valutando la dinamica di molte altre pressioni che investono le scuole nelle loro relazioni con i territori da un lato e i processi di accountability e valutazione dall'altro, l'allargamento della ASL ad attività obbligatoria per tutti gli studenti ha creato in primo luogo difficoltà nell'ambito dello sviluppo delle funzioni di orientamento e di progettualità verticale. La questione dell'orientamento si è per la prima volta posta con tutta la sua intrinseca forza e problematicità di fronte ai docenti che hanno dovuto da un lato pianificare le offerte formative in funzione alle disponibilità del territorio, dall'altro affrontare, questa volta senza alcuna possibilità di evitarlo, il delicato compito di indagare e scandagliare le preferenze e le attitudini degli studenti nei confronti del mercato del lavoro così come da quest'ultimi immaginato e rappresentato. La questione della progettualità verticale ha invece a che fare con l'estrema importanza di riuscire ad immaginare la definizione del curriculo scolastico in termini di integrazione delle competenze da acquisire da un anno all'altro, ciascuno scandito in traguardi graduali e progressivi, organizzati attorno ad alcuni assi culturali strategici.

Dunque, mentre in termini pedagogici ed esperienziali emergono senz'altro dati che fanno presagire un allargamento efficace e positivo del ventaglio di esperienze e di forme di apprendimento situato, in termini organizzativi si sono da subito palesati problemi di sostenibilità da parte delle scuole nei confronti dei tessuti produttivi dei vari territori proprio in riferimento alla definizione dei curricula e all'individuazione delle attività di apprendimento nei contesti. Il raccordo interistituzionale è il fronte più caldo proprio a causa di tali difficoltà: il collegamento tra le istituzioni scolastiche e i contesti professionalizzanti, tra mondo formativo "formale" e contesti lavorativi, avviene spesso in maniera frammentata e molto diversificata a seconda delle energie che i diversi istituti scolastici sono capaci di mettere in campo, a seconda dei gradi di responsività da parte delle filiere locali del mondo del lavoro, a seconda della presenza o meno di significative esperienze pregresse.

La gratuità dei percorsi di ASL rende la promozione e l'organizzazione efficace dei percorsi di raccordo interistituzionale un terreno molto accidentato, nel quale strutture e personale solitamente con una formazione e un'esperienza non adeguata a tale compito, devono affrontare i costi diretti e indiretti richiesti dai piani assicurativi, logistici e organizzativi.

Diversi anni fa, nell'ormai lontano anno scolastico 2012-2013, quando l'ASL non rappresentava un obbligo curricolare, il 45,6% delle scuole (3.177 su 6.972) avevano utilizzato l'Alternanza come metodologia didattica per sviluppare le

competenze previste dall'ordinamento degli studi. Dei 3.177 istituti, il 44,4% erano professionali, il 34,2% tecnici, il 20% licei, l'1,5% altri tipi istituti. Nel complesso, erano stati realizzati 11.600 percorsi, di cui il 67,1% negli istituti professionali (di cui 6.043 nelle classi IV e V), il 22% negli istituti tecnici, appena 7,8% nei licei e lo 0,7% negli altri istituti, per formare l'8,7% della popolazione scolastica della scuola secondaria di secondo grado (227.886 studenti). Gli studenti in Alternanza erano stati ospitati in 77.991 strutture, di cui erano imprese il 58,2% (45.365). Alcuni anni dopo, in base ai risultati di un rapporto a cura di INDIRE⁶ sul primo periodo di sperimentazione della riforma che riguardava solo le classi terze, nel corso del 2015, i percorsi di ASL hanno interessato circa l'80-90% degli studenti degli istituti tecnici e professionali e una percentuale inferiore di studenti dei licei. Le percentuali risultavano abbastanza omogenee in molte regioni ma non in tutte. In molte scuole, le attività on-the-job erano state di molto inferiori a quelle in aula in termini di ore previste, anche per le difficoltà a reperire imprese disponibili ad avviare le attività di ASL. Così, alcune scuole avevano sostituito l'attività in azienda con attività in aula.

In quella fase di sperimentazione tuttavia molto avevano pesato i diversi fattori di ostacolo: l'impreparazione di molti istituti scolastici, in primo luogo di molti dei docenti chiamati a dare applicazione all'ASL, ma anche di molti dirigenti, specialmente nei licei, dato che in questi ultimi non esisteva e ancora non esiste una tradizione di collaborazione con le imprese del territorio, come invece nel caso di molti istituti tecnici e professionali; la scarsità di risorse finanziarie adeguate per svolgere le attività previste, compresa la formazione del personale addetto all'analisi dei fabbisogni territoriali e al contatto con le imprese; la presenza di obblighi burocratici giudicati eccessivi tanto per le imprese che per gli istituti scolastici; lo scarso riconoscimento delle attività svolte in ASL da parte dei docenti non coinvolti, anche a causa del fatto che la valutazione delle attività di ASL non rientrava in quella complessiva dello studente.

Oggi, dopo oltre 2 anni di applicazione della Legge 107, i nodi critici risultano in quattro ambiti legati direttamente e indirettamente all'obbligatorietà e quindi all'estensione universale dei percorsi di ASL per il secondo grado di tutti gli istituti di scuola secondaria: il raccordo con le organizzazioni che ospitano i percorsi di apprendimento; la progettazione e l'organizzazione dei percorsi stessi, in termini di gestione e governo del sistema che viene a strutturarsi; la capacità di analizzare e valutare le sedi ospitanti, le funzioni tutoriali e l'esito degli apprendimenti; il superamento delle resistenze e il confronto con il punto di vista e le critiche degli studenti.

6

http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/scuolavoro2//Rapporto_%20Alternanza_24_01_14.pdf

4.1. Lo stato del raccordo tra scuole e territori

Secondo i riferimenti normativi relativi all'ASL, il compito di individuare le imprese e gli enti pubblici e privati disponibili per l'attivazione di percorsi di apprendimento in ambito lavorativo e di stipulare convenzioni finalizzate anche a favorire l'orientamento dello studente, spetta al Dirigente scolastico. Il Dirigente scolastico è anche la figura responsabile della valutazione degli esiti degli accordi e delle convenzioni con le strutture ospitanti: al termine di ogni anno scolastico, ha il compito di redigere una scheda di valutazione finale sulle strutture convenzionate, in cui devono essere riportate le specificità del potenziale formativo e le eventuali difficoltà riscontrate nel corso della collaborazione. Tuttavia, sebbene la responsabilità generale ricada sul Dirigente scolastico, questi non può certo ottemperare da solo al delicato e gravoso compito di individuare le strutture ospitanti, coordinarsi con i responsabili di tali strutture, definire i programmi, siglare le convenzioni, valutare la qualità e i benefici che le attività organizzate producono per gli studenti. È necessario invece un lavoro di gruppo, che coinvolga il personale docente e che riposi anche sulla disponibilità di competenze specifiche legate alla conoscenza del territorio e dei settori lavorativi di riferimento rispetto all'offerta formativo dell'istituto scolastico. Si tratta insomma di un lavoro di rete e dunque soprattutto della disponibilità di risorse umane, su base volontaristica. Le impostazioni basate su un processo trasparente e approfondito di correlazione tra indirizzi formativi e tipo di attività presso le imprese esigono un impianto didattico non unicamente finalizzato alla trasmissione di conoscenze, ma volto ad orientare le attività d'aula anche verso le competenze previste nell'apprendimento pratico. Secondo Tropea (2018) per la riuscita dell'apprendimento pratico è fondamentale l'esercizio effettivo del ruolo dirigenziale come responsabilità di costruzione, monitoraggio e valutazione della struttura, indispensabile ad evitare quella che è stata concordemente definita in più occasioni come «la solitudine del referente dell'Alternanza», frutto di una delega in bianco più che di un effettivo potere di coordinamento.

Secondo gli indirizzi forniti dal MIUR, la progettazione dei percorsi di Alternanza deve basarsi sulla propedeutica individuazione e definizione dei fabbisogni formativi e sulla base della conoscenza del territorio e dell'evoluzione del mondo del lavoro, «fondata non solo sulle esperienze dirette, ma anche sull'analisi di una serie di dati e informazioni resi disponibili da ricerche e rilevazioni condotte da soggetti esterni alla scuola (indagine Excelsior di Unioncamere, statistiche ISTAT, studi ISFOL, Almalaurea, Almadiploma, Servizi per l'impiego, altri osservatori del sistema camerale, degli enti locali e delle parti sociali ecc.)». Si presuppone insomma che il Dirigente scolastico e/o docenti che lo sostengono in questa attività, siano in grado di realizzare una vera e propria analisi dei fabbisogni dei mercati del lavoro locale in relazione alle caratteristiche e alle peculiarità dei territori. Successivamente a tale analisi dei fabbisogni, le scuole devono essere in grado di avviare le collaborazioni con le imprese e i contesti lavorativi individuati sotto forma di accordi di rete – quando coinvolgono più strutture – e di convenzioni operative specifiche – quando invece riguardano l'attivazione dei progetti formativi rivolti agli studenti.

Si nota in particolare l'aspettativa che alcuni istituti scolastici assumano una posizione di centralità nello sviluppo di reti locali con altri istituti che seguono a ruota il protagonismo dell'istituto capofila: il riferimento è al vecchio articolo 7 del d.P.R. 275 del 8 marzo 1999 che prevede un istituto capofila in grado di elaborare la proposta e «un numero adeguato di istituti attraverso un accordo di rete».

Inoltre, la *Guida operativa per la scuola* assegna un ruolo importante ai Poli tecnico professionali che sono essi stessi reti integrate tra diverse realtà educative e formative del territorio, tra soggetti pubblici e privati, costituiti con il coinvolgimento di imprese locali. Tali Poli possono rappresentare un ambito privilegiato per l'organizzazione dei percorsi di Alternanza⁷. Tuttavia, le maggiori difficoltà e anche le maggiori lacune in termini di abitudini consolidate nel passato in azioni di lettura del territorio e di raccordo con le realtà produttive locali si riscontrano per il mondo dei licei, nei quali i docenti si sono ritrovati ad affrontare processi nuovi con competenze ed esperienze non sempre coerenti agli obiettivi dell'ASL-

Non sono rari i casi di istituti scolastici che hanno trasformato la propria struttura organizzativa proprio per far fronte alla progettazione e alla programmazione dell'Alternanza, creando dei Dipartimenti come articolazione del Collegio dei docenti, costituendo il Comitato Tecnico Scientifico (istituti tecnici e professionali) o il Comitato Scientifico (licei). In questi casi, il modello del lavoro di gruppo e della condivisione e della distribuzione delle responsabilità in un'ottica di rete rappresenta una risposta "istintiva" ad una richiesta improvvisa e inaspettata di mobilitazione funzionale alla ricerca delle strutture ospitanti adatte. Negli istituti con un numero elevato di studenti si è dovuto far fronte alla programmazione dell'ASL creando veri e propri gruppi di docenti dedicati, una sorta di task force che ha operato in coordinamento con il Dirigente scolastico. Ma è sempre il Dirigente scolastico che dovrebbe realizzare, nei primi mesi di scuola, azioni specifiche per tutti i docenti al fine di rivedere la struttura organizzativa delle discipline, rivisitando le consolidate metodologie trasmissive del sapere nell'ottica di percorsi sviluppati per competenze e integrati con esperienze lavorative reali o simulate, secondo il modello del curricolo verticale ed è sempre il Dirigente a rilasciare agli studenti l'attestato finale di partecipazione percorso ASL.

Nella maggioranza degli istituti scolastici italiani, soprattutto se di dimensioni medie o elevate, l'introduzione dell'Alternanza come didattica obbligatoria ha spinto all'individuazione di una nuova e specifica figura di riferimento: il Responsabile o Coordinatore dell'Alternanza. Si tratta di una risposta dal basso alle difficoltà organizzative, burocratiche e amministrative che derivano dagli impatti dell'obbligo dell'ASL. Tale ruolo implica risorse di tempo da dedicare al rapporto con le imprese – le quali a loro volta non sempre sono consapevoli di tutti gli aspetti che ruotano intorno all'ASL – e al coordinamento

⁷ I Poli tecnico professionali sono composti da almeno due istituti tecnici e/o professionali, due imprese, un Istituto Tecnico Superiore e un ente di formazione professionale. Il programma di rete, definito all'atto di costituzione del Polo, riporta solitamente gli obiettivi strategici di innovazione e di innalzamento della qualità dei servizi formativi a sostegno dello sviluppo delle filiere produttive sul territorio e dell'occupazione dei giovani, anche attraverso la promozione dei percorsi in apprendistato.

dei tutor scolastici che operano in stretto collegamento con i tutor aziendali. Il ruolo del Responsabile o Coordinatore si è sinora espresso sia sul piano tecnico (redazione e comunicazione di informazioni di interesse per gli studenti, dei progetti svolti e delle aziende presenti sul territorio), sia nella gestione delle relazioni tra istituto e interlocutori esterni. Spesso tale figura ha dovuto affrontare anche la funzione del tutor scolastico, accollandosi così un pesante onore laddove gli studenti in gruppo o singolarmente svolgono le attività esterne presso più strutture ospitanti.

La mole di attività da sviluppare per l'organizzazione dei percorsi di ASL ha provocato tuttavia interessanti iniziative che hanno tentato di sfruttare le economie di scala che si intravedono quando più istituti cooperano nei rapporti con le realtà lavorative del territorio. Tra le esperienze significative si segnala ad esempio quella dell'Ufficio Scolastico Regionale per le Marche che ha promosso e coordinato diverse azioni volte a incubare una comunità di pratica per una piena attuazione dell'Alternanza nelle diverse istituzioni scolastiche, ivi compresi i licei, a partire dalle esperienze più significative già realizzate precedentemente alla Legge 107, in particolar modo negli istituti tecnici e professionali. Nelle Marche è stato infatti insediato un Gruppo di lavoro regionale, cui partecipano 4 Istituti scolastici (Scuole Polo - una per ogni ambito provinciale). In questo caso, il Gruppo di lavoro ha sviluppato relazioni con diverse organizzazioni dei territori locali e regionali – Confindustria, Camere di Commercio, associazioni di categoria, imprese – per definire occasioni concrete e percorsi di orientamento e formazione degli studenti. In questo caso, i percorsi si sono arricchiti di una visione che va oltre la mera attivazione di esperienze di stage e hanno potuto far leva su una prospettiva più ampia legata anche alla didattica e all'orientamento (Cuppini, 2018). La presenza di una sorta di cabina di regia – il Gruppo di lavoro – ha in parte sollevato le scuole dall'arduo compito di organizzare tutte le relazioni con il mondo delle imprese locali e al contempo ha permesso anche una verifica approfondita del modello proposto, dell'adeguatezza degli strumenti predisposti e dei diversi percorsi formativi realizzati. Il lavoro svolto dalle scuole Polo a livello territoriale ha poi favorito la costituzione di reti provinciali a cui è stato assicurato sostegno, informazione e formazione, oltre alla valorizzazione e diffusione di esperienze significative. Il confronto e la condivisione di strategie ed esperienze si sono svolti anche con iniziative di informazione, formazione e autoformazione organizzate a livello provinciale e/o a livello regionale dall'Ufficio Scolastico Regionale per le Marche, spesso con la partecipazione delle Associazioni di Imprese e delle Camere di Commercio. Quello marchigiano è dunque un caso importante di governance dell'ASL: dimostra che l'obbligo dell'Alternanza, per trasformarsi in un percorso di senso per i docenti e per gli studenti, deve essere affrontato all'interno di un quadro integrato e sistematico di relazioni tra i vari soggetti del territorio.

In altre regioni e province non sono mancate forme coordinate di programmazione e organizzazione dei percorsi di ASL nelle quali gli istituti scolastici hanno sperimentato strategie e alleanze tese a definire un quadro di insieme dei rapporti tra missione educativa e territorio. L'alleanza formativa tra scuola, impresa e istituzioni del territorio può essere stata in diversi casi realizzata con

differenti modalità operative e forme giuridiche che implicano esiti differenti in termini di responsabilità dei partner.

Il censimento dei vari casi di successo non produce in ogni caso una *one best way*, un “modello” ottimo in sé da applicare. Piuttosto emerge come sia ovunque stata importante la capacità di avere un orizzonte strategico del cambiamento all’interno del quale considerare gli accordi con le imprese in termini di lungo periodo. Risulta evidente che le alleanze formative tra scuola, imprese e istituzioni del territorio sono determinanti nel successo formativo degli studenti laddove puntano anche a strutturare un modello di governance della ASL di tipo stabile e duraturo e in cui i rappresentanti delle imprese e delle istituzioni ospitanti svolgano un ruolo attivo e incisivo nella definizione dei processi organizzativi.

4.2. Progettazione e organizzazione dei percorsi: modelli di governance

La governance dell’ASL costituisce un aspetto molto delicato poiché rimanda ad una missione che gli istituti scolastici devono sviluppare aprendosi per la prima volta ai territori in modo significativo e i cui esiti finiscono per dipendere non soltanto dall’operato degli istituti scolastici, ma soprattutto dai contributi delle strutture “esterne” che ospitano, formano e valutano gli studenti. Già il decreto legislativo 77 del 15 aprile 2005 indicava che i progetti di Alternanza fossero elaborati, realizzati e poi valutati dagli istituti scolastici – ovvero dal Dirigente scolastico – a partire da apposite Convenzioni con le imprese, o con le rispettive associazioni di rappresentanza, o con le Camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, o con gli enti pubblici e privati, tra cui anche quelli del terzo settore. Ancora oggi, le Convenzioni rimandano poi alla redazione dei singoli progetti formativi.

Negli accordi di Convenzione vengono regolati i rapporti e le responsabilità dei diversi soggetti coinvolti nei percorsi in ASL, ivi compresi gli aspetti relativi alla tutela della salute e della sicurezza dei partecipanti. Nel caso più semplice di Convenzione, i soggetti della stipula sono due: la scuola (o una rete di scuole) e la singola struttura ospitante; ma è possibile, come del resto avviene nei casi più virtuosi, che nascano da incontri svolti tra i diversi soggetti del territorio con la sigla di Convenzioni che danno luogo a partenariati stabili e a durata pluriennale.

Per evitare i rischi che le scuole affrontino l’arduo compito di individuare strutture numericamente sufficienti per tutti gli studenti aventi diritto all’ASL in un regime di concorrenza tra le stesse scuole e in un quadro di scarsa disponibilità di imprese ed organizzazioni locali e in questo modo si accontentino della quantità piuttosto che della qualità dei percorsi di ASL attivabili, la programmazione di lungo termine e la strutturazione di modelli di governance condivisi con più soggetti del territorio rappresenta la strategia migliore.

Le vocazioni degli studenti e la qualità dei percorsi attivabili presso le imprese locali dovrebbero costituire i due elementi imprescindibili degli accordi che vengono stabiliti tra le istituzioni scolastiche e le strutture ospitanti. Qui si

apre un'importante questione che si è tradotta in una vera e propria difficoltà operativa e spesso in un compromesso al ribasso tra le esigenze di attivazione dei percorsi in Alternanza e l'optimum costituito da una reale e approfondita lettura e analisi degli aspetti relativi alla qualità del valore formativo delle strutture ospitanti.

In primo luogo, condurre un'analisi delle disponibilità territoriali è un'operazione lunga, complessa e fuori dalla portata delle risorse temporali a disposizione dei Dirigenti scolastici e dei docenti che li supportano nella pianificazione delle attività di Alternanza. Per tale motivo, la strategia di rete tra le scuole, gli uffici scolastici e le associazioni di categoria e datoriali si pone come un modello in grado di garantire delle economie di scala in termini di risorse attivabili per questo arduo compito. In secondo luogo, l'attenta analisi dei fabbisogni indicherebbe le figure professionali delle quali le imprese hanno maggiormente bisogno, quando invece la natura dell'Alternanza non può riguardare i fabbisogni di figure lavorative, ma dovrebbe basarsi sulla coerenza tra le competenze indicate nei curricula degli istituti scolastici e il tipo di competenze effettivamente in gioco nei processi lavorativi e organizzativi delle imprese del territorio, al di là dei fabbisogni professionali che quest'ultime esprimono. Altrimenti c'è il rischio che si creino così potenziali cortocircuiti e *misunderstanding* tra il tipo di fabbisogni delle imprese o dei contesti lavorativi del territorio e contenuti e caratteristiche delle competenze pratiche oggetto dei percorsi di Alternanza. E per i motivi di cui sopra, è ampiamente documentato come l'analisi dei fabbisogni si riduca spesso alla semplice identificazione degli ambiti professionali nei quali le aziende si dicono disposte ad ospitare gli studenti.

Del resto, se è stato realizzato e reso operativo on line il Registro nazionale per l'Alternanza cui poi è seguita l'attivazione della Piattaforma per la comunicazione dei dati relativi ai percorsi di ASL attivati, è anche comprensibile come spesso gli istituti scolastici facciano semplicemente riferimento alle offerte di disponibilità che appaiono all'interno di tale banca dati. I Dirigenti scolastici, avvalendosi del registro nazionale, possono infatti individuare le imprese e gli enti pubblici o privati con cui stipulare Convenzioni per i percorsi di Alternanza. Va poi però altresì ricordato che le Convenzioni possono essere stipulate, anche con imprese, musei e luoghi di cultura e di arte, istituzioni, che non sono presenti nel Registro nazionale per l'Alternanza Scuola-Lavoro⁸. Tale aspetto pone in evidenza la necessità di pensare a forme di accreditamento per le strutture ospitanti senza che al contempo queste siano vessate di oneri burocratici.

Nell'ambito delle azioni di organizzazione dei percorsi dell'Alternanza, il coordinamento e la co-progettazione costituiscono altri due aspetti problematici poiché ancora una volta presuppongono un forte livello di integrazione tra i linguaggi e le culture degli istituti scolastici e delle imprese, tra le loro scarse risorse di tempo e tra l'obiettivo di fornire a ciascun studente un disegno personalizzato che accolga motivazioni, vocazioni e orientamenti e i vincoli posti dagli elevati numeri di da avviare ad Alternanza a fronte del numero esiguo di offerte di ospitalità emergenti da alcuni territori.

⁸ La mancata iscrizione del soggetto ospitante nel Registro non preclude affatto la possibilità di accogliere studenti per esperienze di Alternanza.

Si tenga poi conto che l'accordo tra le parti non può limitarsi ad una intesa programmatica (definizione di obiettivi e azioni da svolgere), ma dovrebbe promuovere la collaborazione a livello organizzativo, progettuale, attuativo e puntare ad un controllo congiunto del percorso formativo e alla valutazione condivisa dei risultati di apprendimento. Per tale motivo, la progettazione dell'intero percorso, sia delle attività in aula che dei periodi di permanenza nella struttura ospitante, oltre ad essere condivisa e approvata dai docenti della scuola e dai responsabili della struttura stessa, deve essere convalidata anche dallo studente, che se da un lato assume così una consapevolezza e una responsabilità diretta nei confronti del proprio apprendimento, dall'altro può anche mostrare resistenze di fronte ai percorsi prospettatigli.

La rilevanza delle attività previste dal progetto di Alternanza in termini individuali pone dunque non pochi ostacoli: anche quando le attività sono realizzate in situazioni che prevedono il coinvolgimento dell'intera classe o di gruppi di studenti, la particolare attenzione alla promozione dell'autonomia del singolo studente coerentemente con il progetto personalizzato può sfociare, come spesso accade, in dinamiche incontrollabili di concorrenza tra gli studenti per accedere a determinate strutture, di competizione tra differenti reti di relazioni informali che investono le famiglie e le imprese locali, di pressioni, gerarchizzazioni di valore tra varie esperienze di Alternanza, ecc. Anche per tali motivi, tutte le forme di co-progettazione che avvengono in un sistema di partenariati tra i vari soggetti della governance dell'ASL possono certamente concorrere ad assicurare livelli minimi di equità.

La progettazione dei percorsi di Alternanza dovrebbe considerare sia la dimensione curriculare, sia la dimensione esperienziale. Le due dimensioni vanno integrate in un percorso unitario che punti allo sviluppo di competenze richieste dal profilo educativo, culturale e professionale del corso di studi e spendibili nel mondo del lavoro. Si tratta come evidente di obiettivi difficili da portare ad integrazione, tanto più se calati nell'ottica delle aspettative individuali specifiche di ogni studente.

L'Alternanza e le competenze attese devono inoltre rientrare nel Piano dell'Offerta Formativa della scuola. O meglio, tale Piano andrebbe progettato tenendo effettivamente conto di percorsi di Alternanza plausibili, sostenibili e coerenti rispetto agli obiettivi formativi e educativi dei curricula scolastici. I Piani di Offerta Formativa dovrebbero poi includere un programma di lavoro triennale di ASL, che definisca i raccordi tra le competenze specifiche disciplinari, quelle trasversali e quelle richieste dal mondo del lavoro. Gli istituti scolastici sono così chiamati a progettare con la struttura ospitante il percorso da realizzare, a preventivare i periodi di apprendimento mediante esperienze di lavoro; a sensibilizzare e orientare gli studenti a riflettere sulle loro attese relative all'esperienza lavorativa; a stimolare gli studenti all'osservazione delle dinamiche organizzative e dei rapporti tra soggetti nell'impresa o nell'ente ospitante; a condividere e rielaborare in aula quanto sperimentato fuori dall'aula; a documentare l'esperienza realizzata (anche attraverso l'utilizzo di ICT); a disseminare i risultati dell'esperienza. Infine, va segnalata la difficoltà che si incontra nel definire le competenze trasversali: mentre l'ambito disciplinare dipende dall'indirizzo scolastico dell'istituto, così come le competenze richieste

dal mondo del lavoro dipendono dal tessuto produttivo con cui si entra in contatto, l'identificazione delle cosiddette "competenze trasversali" presupporrebbe una definizione condivisa tra la dimensione scolastica dell'apprendimento e quella dei contesti lavorativi. A tale riguardo, vi sono alcune proposte che meritano di essere prese in considerazione. L'ISFOL, ad esempio, ha suggerito di declinare le competenze trasversali in termini di:

- capacità diagnostiche, ovvero capacità di comprendere le caratteristiche dell'ambiente, i tratti essenziali dei problemi da affrontare, i compiti da svolgere, le risorse personali di fronte alle situazioni;
- capacità relazionali e vale a dire le capacità di mantenere un rapporto costruttivo con gli altri e con l'ambiente sociale, dall'ascolto alla comunicazione chiara, dalla negoziazione al controllo delle emozioni;
- capacità di "fronteggiamento", ossia le capacità di affrontare i problemi e i compiti adottando le strategie di azione più adeguate, dall'assunzione di responsabilità al riconoscimento dei ruoli gerarchici, alla gestione dei tempi alla valutazione delle conseguenze delle azioni.

A loro volta, gli studenti sono chiamati ad impegnarsi nel rispettare determinati obblighi elencati nel "patto-formativo", a conseguire le competenze in esito al percorso, a svolgere le attività secondo gli obiettivi, i tempi e le modalità previste, seguendo le indicazioni del tutor esterno e del tutor interno e facendo ad essi riferimento per qualsiasi esigenza o evenienza. Anche su questi aspetti è bene considerare lo sforzo necessario da parte della componente docenti per socializzare gli studenti all'importanza del rispetto di tali elementi per la riuscita dei percorsi. Infatti, alla fase attuativa afferiscono anche le attività di sensibilizzazione e informazione dirette agli studenti affinché siano pienamente consapevoli delle opportunità che possono essere attivate con il percorso. Spesso le scuole con precedenti esperienze di progetti di Alternanza hanno promosso il sostegno e la diffusione di tali esperienze attraverso una rappresentanza di studenti che si è costituita come gruppo di referenti peer to peer.

Interessante è il caso della Lombardia. Su iniziativa dell'Ufficio Scolastico Regionale, è stata costituita una Rete regionale e un Coordinamento con la partecipazione dell'associazionismo imprenditoriale e di un referente per ogni provincia. La circolazione delle informazioni, lo scambio delle buone pratiche e l'assunzione di iniziative di formazione hanno rafforzato il protagonismo di tale Rete. Così i progetti presentati dagli istituti scolastici sono stati esaminati nelle singole province da Commissioni cui partecipano rappresentanti dell'associazionismo d'impresa e formatori esperti. Questi si distinguono per un lavoro di segnalazione di problematiche (man mano che queste emergono), suggerendo soluzioni, sostenendo le azioni delle scuole, coinvolgendo le imprese e i relativi responsabili. L'adesione volontaria all'accordo di Rete ha coinvolto nell'estate del 2015 – nella fase di programmazione dell'ASL per l'anno scolastico 2015-2016 – oltre 140 istituzioni scolastiche. In questo caso, la notevole dimensione della Rete ha consentito una programmazione di insieme coerente, grazie alla quale l'incontro tra le esigenze delle scuole e l'offerta delle imprese avviene all'interno di quadro di cooperazione piuttosto che di concorrenza (tra le

scuole) o si sviluppo con minori rischi di incomprensioni. Inoltre, l’Ufficio Scolastico Regionale ha istituito un tavolo di lavoro con Assolombarda, che sviluppa iniziative di informazione, di approfondimento e di progettazione (Tropea, 2018). Sempre l’Ufficio Scolastico Regionale ha sviluppato una piattaforma che facilita il lavoro di progettazione per competenze, partendo dalle esigenze emerse in negli anni precedenti dalle imprese e descrivendole sotto forma di prestazioni attese ed osservabili nei piani formativi individuali con cui gli studenti giungono in azienda. Si tratta di una modalità interessante, poiché anziché partire dai fabbisogni professionali delle imprese (è evidente che questi non possono essere soddisfatti dagli studenti che entrano in ASL presso le imprese), spinge piuttosto gli istituti scolastici a compiere lo sforzo di elaborare ed esplicitare la relazione tra la il Piano di Offerta Didattica e i profili in uscita previsti dai diversi indirizzi e di indicare i criteri di valutazione dei risultati attesi, esplicitando le modalità di impatto sullo scrutinio annuale.

Nel caso delle Marche il modello della co-progettazione è stato privilegiato nella programmazione a livello dipartimentale e di Consiglio di Classe. L’individuazione delle competenze in esito, che non sono solo di tipo professionale, ma possono riguardare anche competenze relative a discipline umanistiche e/o scientifiche, si è posta come azione centrale. Dalle co-progettazioni realizzate è stato possibile verificare che alcune competenze trasversali sono ugualmente richieste in ambiti aziendali molto diversi, a riprova che anche per diversi compiti si possono conseguire competenze analoghe, ovvero trasversali (Cuppini, 2018). Sempre nel caso delle Marche la presenza e l’azione di una sorta di cabina di regia a partire dai vari Uffici scolastici provinciali ha consentito l’adozione di un modello di governance dell’ASL che non producesse la frammentazione e la dispersione delle esperienze di governance. La co-progettazione con l’impresa, gli strumenti operativi con cui interagire (schede di valutazione del percorso, diario di bordo dell’alunno, utilizzo di registri elettronici per le presenze, convenzioni,...), la stipula di convenzioni con associazioni di imprese/enti/atenei, i rapporti con le istituzioni regionali e nazionali finalizzati anche alla partecipazione a bandi e/o a progetti, sono stati posti come elementi significativi per le proposte di percorso tra le diverse scuole in rete ed eventualmente come strumenti comuni ai diversi attori. Il modello di co-progettazione adottato dalla maggior parte delle scuole delle Marche è sinora consistito in una scheda per la progettazione congiunta del percorso di Alternanza, organizzata in più sezioni: l’azienda ed il suo contesto produttivo; processi, ruoli ed attività significative (riferite all’azienda); compiti, competenze e criteri di successo (azienda e scuola) sono elementi così presenti nei progetti di più scuole.

Anche la scelta di suggerire un’adozione condivisa degli oneri di progettazione tra più docenti – anziché delegare ad un responsabile unico, oppure al volontarismo di alcuni o ancora a dinamiche centralizzate e convergenti nella sola figura del Dirigente scolastico – ha un valore operativo importante. I docenti del consiglio di classe (almeno 3 rappresentanti dell’area umanistica, dell’area matematica/scientifica e dell’indirizzo tecnico/professionale) e il responsabile individuato dall’azienda di solito cercano di condividere un lessico comune e colmare quel divario culturale che spesso rende difficile il dialogo tra i

due sistemi. La reciproca conoscenza in termini di lessico, di obiettivi, di processi formativi è alla base per una progettazione efficace dei percorsi di ASL.

La definizione e sperimentazione di un modello omogeneo di riferimento per la co-progettazione dei percorsi di ASL nelle Marche è stata alla base anche di un percorso formativo che ha coinvolto circa 500 docenti, compresi quelli dei licei, e la quasi totalità degli istituti secondari di II grado della regione. Al termine delle attività formative rivolte ai docenti, quest'ultimi hanno prodotto diverse co-progettazioni, alcune validate dagli esperti: in tal modo si è ottenuto un'importante risultato in termini di capacità autonome che di moltiplicano all'interno di un modello di riferimento.

La strategia della co-progettazione a partire da un modello di riferimento ha anche il vantaggio di fornire un terreno proficuo per i processi, le attività e gli strumenti di verifica e co-valutazione da parte dei docenti insieme ai tutor aziendali. Dato che la verifica e la valutazione sono di per sé processi che presentano molteplici oneri - produrre adeguate rubriche per la valutazione delle competenze, recepire la valutazione aziendale insieme a quella scolastica, tradurre tali valutazioni, espresse in generale per livelli, in punteggi secondo il tradizionale sistema valutativo delle scuole espresso in voti - il progresso della co-progettazione del percorso può fornire una base e prevedere, integrato a monte, il sistema della co-valutazione.

4.3. Strutture ospitanti, funzioni tutoriali e qualità degli apprendimenti

Nei documenti normativi, la struttura ospitante dello studente che è in attività di ASL è considerata come un luogo di apprendimento in cui si sviluppano nuove competenze, si consolidano quelle apprese a scuola e si acquisisce la cultura del lavoro attraverso l'esperienza. Il ruolo di tali strutture è talmente delicato che gli istituti scolastici, secondo la Guida Operativa per la Scuola, devono definire le competenze attese dall'esperienza di Alternanza all'interno del Piano dell'Offerta Formativa. Tuttavia, non è sufficiente definire le competenze attese: è altresì fondamentale che queste vengano sviluppate attraverso la condivisione del ruolo di guida formativa interpretato congiuntamente dal docente tutor e dal tutor aziendale. Il docente tutor interno all'istituzione scolastica (designato in base alla disponibilità all'incarico ed ai titoli posseduti) e il tutor esterno dovrebbero sviluppare la promozione delle competenze degli studenti e il raccordo tra l'istituzione, il mondo del lavoro e il territorio, in virtù di una costante comunicazione in corso d'opera. In particolare, i compiti svolti dal tutor interno sono riconosciuti nel quadro della valorizzazione della professionalità del personale docente, e dovrebbero realizzarsi interventi di formazione in servizio, anche congiunta, destinati al docente tutor interno ed al tutor esterno.

Particolarmente interessanti si sono rivelate le esperienze nelle quali gruppi di studenti eterogenei che non coincidono con il gruppo classe di tipo tradizionale hanno svolto insieme le attività di apprendimento nei contesti lavorativi, facendo venire meno anche la rigida ripartizione della giornata scolastica e, come accade

all'università, attività di apprendimento on the job. Questa organizzazione flessibile dei percorsi ha numerosi vantaggi – la rottura dello schema collettivo di classe in ambiti e contesti lavorativi consente di arricchire le esperienze e favorire un'allocazione delle opportunità di apprendimento potenzialmente più prossima alle vocazioni dei singoli studenti, al di là del gruppo-classe scolastico in cui frequentano – ma impone anche una maggiore accuratezza, da parte della funzione tutoriale, nel valutare la qualità degli apprendimenti on the job.

In preparazione all'attività da svolgersi in situazioni di lavoro, gli studenti che partecipano a percorsi formativi e di orientamento, diversificati in relazione alla struttura in cui si svolgono o al tipo di istituto scolastico frequentato, possono giungere alle strutture ospitanti con atteggiamenti e predisposizioni ancora meglio focalizzate sulle opportunità di apprendimento. Da questo punto di vista, la qualità dell'apprendimento nei contesti del lavoro dipende molto dalla capacità degli insegnanti della scuola e/o dagli esperti esterni di chiarire ed esplicitare il tipo di attività che vi si svolgono, con quali diritti e doveri, secondo quali modalità processuali e organizzative, in relazione a quali competenze da apprendere o rafforzare.

Nel caso della Rete costituitasi in Lombardia sotto l'egida dell'Ufficio Scolastico Regionale, la progettazione di percorsi in coerenza al Piano dell'Offerta Formativa degli istituti scolastici e ai profili di indirizzo degli stessi ha determinato nell'anno scolastico 2016-2017 ben 441 percorsi di Alternanza di cui 268 di liceo, 214 di tecnici e 84 di professionali, riscontrando una forte approvazione nel mondo imprenditoriale. Tuttavia, la preoccupazione principale che è emersa da questa esperienza ha riguardato le difficoltà di definizione della struttura organizzativa necessaria per la progettazione e la valutazione dei percorsi, che esige la previsione di livelli diversi e funzioni distinte (Tropea, 2018). È per tale motivo che è importante che i Consigli di classe definiscano concretamente come monitorare e valutare i risultati delle attività spese presso le strutture ospitanti, in coordinamento con i tutor scolastici.

In effetti a circa due anni quasi dalla prima realizzazione dei percorsi di Alternanza come obbligatori, si rileva da più fonti una forte concertazione delle funzioni organizzative a carico dei Dirigenti e dei docenti responsabili dell'Alternanza. La progettazione esige competenze, tempo, motivazione e profondo coinvolgimento personale per affrontare situazioni concrete e sviluppare prestazioni complesse. Purtroppo, la farraginosità e la tempistica di attuazione dell'obbligatorietà della formazione hanno in diversi casi ostacolato l'indispensabile legame tra collegi, poli formativi e reti già esistenti. Difficoltà si registrano anche sul fronte delle imprese. In particolare, le piccole imprese spesso non sono ancora pronte a riconoscere in anticipo il tempo e le risorse umane necessarie per il tutorato degli studenti. Inoltre, tendono a considerarlo come un peso.

Tra i casi invece che hanno manifestato un buon raccordo tra istituti scolastici e imprese e un elevato livello della qualità degli apprendimenti si segnala per la Lombardia il progetto sulle strategie di sviluppo della società digitale in quattro licei milanesi ("Beccaria", "Volta", Istituto Paritario "Leopardi", Collegio San Carlo) e sei grandi aziende operanti nel settore delle telecomunicazioni (BT Italia, FASTWEB, H3G, TIM, VODAFONE Italia, WIND)

con risultati significativi anche perché rivolti a settori particolarmente avanzati tecnologicamente. A questi vanno aggiunte le Convenzioni tra licei e una variegata gamma di strutture esterne: Fondazione Bracco, il Museo della Scienza e della Tecnica di Milano, De Agostini, Casa Editrice XY.it, Varesenews, La Prealpina, Libri Parlanti, ArtStories, nidi, scuola dell'infanzia e primaria, comunità di minori, centri per anziani e disabili, Emergency Milano, reparti ospedalieri, centri riabilitazione, associazioni di mediazione linguistica e culturale, l'Institut Français di Milano. Si è inoltre aperto il rapporto con una decina di aziende a vocazione internazionale, con il coinvolgimento di studenti del Linguistico e del Classico negli uffici marketing, legali o amministrativi, in particolare con la SEA presso l'aeroporto Malpensa. Le diverse esperienze hanno avuto tutte metodologia, strumenti di osservazione, criteri di valutazione simili: dopo il completamento di una formazione generale sul tema delle competenze, sono stati redatti un format di valutazione degli studenti per ogni competenza curricolare, declinato in quattro livelli descritti in base al raggiungimento delle prestazioni attese. Per ogni progetto sono state identificate le principali competenze coinvolte e queste sono stati poi valutate al termine dell'esperienza. Per ogni studente esiste un dossier delle esperienze (spesso plurime) sia in terza sia in quarta e le relative valutazioni. Questo modello presenta dunque importanti elementi di trasferibilità, soprattutto per quanto concerne le funzioni di monitoraggio, verifica e valutazione delle esperienze in azienda.

4.4. Il punto di vista degli studenti

Già diversi anni addietro, secondo un'indagine dell'Istituto Regionale Programmazione Economica Toscana, circa il 10% degli studenti che nell'anno scolastico 2012-2013 furono impegnati nell'ASL in Toscana ha poi trovato occupazione nell'azienda dove avevano svolto l'esperienza (Ballarino, 2014). Si tratta di un dato che ai tempi appariva incoraggiante. Tuttavia, in quegli anni l'esperienza dell'ASL riguardava ancora pochi studenti rispetto al numero di studenti che oggi affrontano l'ASL come didattica obbligatoria dei curricula. Non soltanto i dati sulla correlazione tra ASL e occupabilità andrebbero confrontati, per un'analisi controfattuale, alla percentuale di diplomati che trova occupazione nelle aziende del territorio al di là dell'aver svolto o meno l'attività di ASL presso l'azienda nella quale hanno trovato lavoro, ma è necessario attendere qualche anno di intervallo per effettuare una simile elaborazione per gli studenti degli ultimi anni scolastici.

Finora non sono state condotte indagini sulle opinioni e sui livelli di soddisfazione degli studenti nei confronti dell'ASL, se non attraverso piccole rilevazioni, mai statisticamente rappresentative dell'intera popolazione coinvolta. Tra queste segnaliamo in particolare quella della Rete degli Studenti Medi, un'organizzazione studentesca che ha sì giudicato l'Alternanza come un istituto teoricamente valido, ma che non ha mancato più volte di protestare per gli innumerevoli casi portati alla ribalta dalle cronache di situazioni di distorsione.

L'inchiesta della Rete degli Studenti Medi è stata svolta durante l'anno scolastico 2016/ 2017 e poi pubblicata nell'ottobre 2017. Sono stati somministrati circa 4.000 questionari a studenti della quarta superiore degli istituti tecnici, professionali e licei di varie grandi città italiane. Agli studenti intervistati è stato chiesto di esprimere un giudizio da 1 a 5 rispetto ad alcune caratteristiche dei percorsi. Il 33,2% ha giudicato la propria esperienza di ASL negativa per quanto riguarda la coerenza tra il contesto di apprendimento in ambito lavorativo e il percorso scolastico, mentre il 42,8% l'ha giudicata positiva. Il 24% ha avuto una percezione intermedia. Interessante però notare che circa il 50% dei rispondenti ha espresso un'opinione positiva sull'utilità dell'ASL per l'acquisizione di competenze specifiche e il 22% ha fornito un giudizio intermedio.

Per quanto concerne la valutazione dell'esperienza di ASL come importante rispetto alle possibilità di futura occupazione, il 53% dei rispondenti si è dichiarato fortemente critico. Inoltre, il 45,3% degli intervistati ha potuto contare sulla presenza di un insegnante con competenze adatte a seguire i percorsi di ASL, mentre il 41,2% ha criticato il fatto che il tutor aziendale non fosse motivato e preparato ad accogliere e seguire gli studenti nei contesti di lavoro o ha avuto a disposizione un tutor scelto casualmente; solo il 5,4% degli studenti intervistati ha avuto a disposizione un esperto esterno e il 5% non ha avuto a disposizione un tutor.

La formazione degli studenti all'interno del luogo di lavoro risulta un'attività seguita da una figura professionale con una delega specifica dell'azienda soltanto nel 25% dei casi censiti dall'inchiesta; il 33% degli studenti aveva invece come tutor un dipendente con mansioni diverse da quelle che erano oggetto del percorso formativo. Nel 24,6% dei casi gli studenti hanno dichiarato di aver avuto come riferimento diretto il datore di lavoro del contesto in cui hanno svolto il percorso. Ben il 15,4% degli intervistati ha invece dichiarato di non aver avuto tutor aziendali.

Si tratta in generale di dati non particolarmente soddisfacenti rispetto ai livelli qualitativi minimi da attendersi da un'organizzazione che sia efficace ed incisiva. Tuttavia, l'inchiesta mette in evidenza anche profonde differenze di valutazione tra gli studenti degli istituti tecnici o professionali da un lato e quelli dei licei dall'altro. Per quest'ultimi i giudizi in media sono più negativi: per chi viene da un istituto tecnico o professionale – dove l'ASL è più rodata – il giudizio è molto positivo (in media 4 punti su 5) sia rispetto alla coerenza del percorso svolto, che all'utilità, che all'orientamento al lavoro. Dagli studenti dei licei arriva invece un giudizio molto critico: alle stesse domande corrispondono punteggi inferiori, sotto la sufficienza (in media 2,5 su 5). Il dato forse più importante è che i liceali possono fanno affidamento su docenti spesso più impreparati per questa esperienza: a dichiarare di avere un insegnante adeguatamente formato è stato appena il 31% dei liceali (contro il 69% degli altri studenti).

Ben più solida è l'indagine realizzata da AlmaDiploma e AlmaLaurea (2018) nelle regioni Lazio, Lombardia, Emilia-Romagna, Trentino Alto-Adige, Toscana, Liguria e Puglia. Lo scopo principale dell'indagine è approfondire il tema dell'orientamento degli studenti della scuola secondaria di II grado, le loro scelte su università e mondo del lavoro e gli strumenti a disposizione degli Istituti per guiderli. La rilevazione ha coinvolto 18.000 studenti, diplomati liceali (54,0%),

seguiti dai tecnici (35,2%) e professionali (10,8%). I percorsi più frequentati sono il liceo scientifico (22,7%), il tecnico tecnologico (17,8%) e il tecnico economico (17,5%). Oltre a confermare la relazione fra contesto familiare di provenienza e scelta del tipo di scuola secondaria di II grado⁹, l'indagine copre una serie di altri importanti aspetti dei percorsi dei diplomati e tra questi quello relativo alle esperienze di ASL.

All'interno dei programmi di ASL, le attività più diffuse hanno toccato il vero e proprio apprendimento sul lavoro (81,5%); le attività di formazione sulla salute e la sicurezza nei luoghi di lavoro (42,6%) e l'impresa formativa simulata (21,6%). Il 17,1% dei diplomati ha dichiarato di avere svolto altre attività di ASL, tra le quali guide turistiche e museali, bibliotecari, educatori, tutor e partecipazioni a laboratori e workshop tematici.

La quasi totalità dei diplomati professionali e tecnici ha indicato di aver svolto nel triennio conclusivo esperienze di ASL configurabili come stage (97,5% e 94,7% rispettivamente), mentre tra i liceali la quota raggiunge il 69,6%. Contrariamente all'inchiesta della Rete degli Studenti Medi, l'indagine di AlmaDiploma e AlmaLaurea rileva la coerenza tra l'indirizzo di studio e il settore nel quale l'attività di Alternanza si è realizzata: i liceali hanno svolto queste attività prevalentemente nei settori dei servizi culturali, ricreativi e sportivi (22,8%) e nell'istruzione (17,4%); i tecnici in misura maggiore nei settori informatico, ricerca e servizi alla impresa (21,9%) e attività manifatturiere e costruzioni (20,2%); i professionali nei settori alberghi e ristoranti (24,6%) e nelle attività manifatturiere e nelle costruzioni (15,3%). Il 27,9% dei diplomati ha svolto la parte sul lavoro dell'Alternanza con brevi durate, entro le 80 ore; mentre il 16,1% attività di durata intermedia (81-150 ore) e il 50,3% di lunga durata (oltre 150 ore). La parte del percorso di Alternanza svolta in contesti di lavoro è considerata dai giovani un'esperienza molto positiva: i dati mostrano infatti che la soddisfazione è maggiore proprio dove la ASL presuppone un numero maggiore di ore, soprattutto tra gli indirizzi professionali e tecnici.

Nella grande maggioranza dei casi gli studenti hanno dichiarato che i compiti sono stati assegnati in modo chiaro (88,7%; quota che sale al 91,4% tra i professionali). Hanno indicato che l'attività è stata organizzata efficacemente (82,6%; che sale all'89,0% tra i professionali). Soprattutto che essa è stata utile, più in generale, per la formazione (77,2% che sale al 91,6% tra i professionali). Anche il giudizio sui tutor è completamente diverso rispetto a quanto emerge dall'inchiesta della Rete degli Studenti Medi: le attività di tutoraggio aziendale (77,6%) e scolastico (64,4%) sono risultate soddisfacenti. I livelli di soddisfazione sono ancora più elevati se si considerano i diplomati delle scuole professionali

⁹ Ancora oggi, la quota di diplomati con genitori in possesso di titoli di laurea è massima fra chi ha frequentato i licei classici (62,0%) e scientifici (43,9%), si riduce fra gli istituti tecnici (16,9% tecnico tecnologico e 14,8% tecnico economico) e i professionali (dall'11,0% del professionale per i servizi all'8,9% del professionale per l'industria e l'artigianato). Analogamente gli indirizzi liceali classici e scientifici si caratterizzano per una forte presenza di studenti di estrazione sociale elevata (49,3% e 35,5% rispettivamente) e una sottorappresentazione dei figli delle classi meno avvantaggiate (9,6% per i primi e 13,8% per i secondi). Si veda appunto: AlmaDiploma e AlmaLaurea (2018).

(86,1% e 79,5%). L'impresa formativa simulata ha interessato poco più di un diplomato su cinque (21,6%): risulta più diffusa nei licei (23,7%) e nei tecnici (22,0%), mentre ha riguardato appena il 10,1% dei professionali.

Infine, le attività di ASL si sono concentrate prevalentemente nella classe quarta per tutti i percorsi di studio. Il 67,9% dei diplomati professionali svolge questa esperienza durante tutto il triennio conclusivo, mentre tale quota scende al 57,9% tra i tecnici e al 50,1% tra i liceali. Al 33,7% dei diplomati che hanno svolto un'attività di Alternanza Scuola-Lavoro è stato attribuito un voto ad una o più discipline scolastiche, percentuale che sale al 57,9% tra i professionali e scende al 38,4% tra i tecnici e al 25,8% tra i liceali.

La generale e complessiva soddisfazione per i percorsi di Alternanza Scuola-Lavoro nel caso di questa indagine sembra testimoniare, da un lato, come questa attività si sia ormai consolidata e radicata nell'offerta formativa delle scuole secondarie di II grado, in particolare negli indirizzi tecnici e professionali dove l'Alternanza era già prevista nei piani di studio, opzionale o istituzionale, ben prima della Legge 107, e dall'altro come l'obbligatorietà estesa anche ai licei non abbia per il momento indebolito il percorso, ma anzi abbia consentito un aumento dei modelli, dei contesti di lavoro e una differenziazione delle attività e delle metodologie, estendendole anche ai servizi ricreativi e culturali e centrando sempre di più sull'acquisizione di competenze trasversali spendibili in qualsiasi contesto, non solo lavorativo.

5. I numeri dell'anno scolastico 2016-2017

L'ultimo rapporto di monitoraggio sull'Alternanza Scuola-Lavoro, prodotto dal MIUR, risale alle esperienze censite per l'anno scolastico 2016-2017. Il rapporto di monitoraggio per l'anno scolastico successivo, il 2017-2018, inizialmente previsto per l'Ottobre 2018, alla data del 20 Dicembre 2018 non era stato ancora pubblicato. Nel commentare di seguito i numeri dell'Alternanza faremo dunque riferimento al Rapporto relativo all'anno scolastico 2016-2017. In quell'anno scolastico – appunto il 2016-2017 – l'obbligo di partecipazione ai percorsi di ASL ha riguardato tutte le studentesse e gli studenti delle classi terze e quarte, ad eccezione dei frequentanti i percorsi di II livello (istruzione per adulti), per i quali l'Alternanza ha costituito metodologia didattica. Si tenga presente anche che i dati di riferimento non includono le scuole della Valle d'Aosta e delle province autonome di Trento e Bolzano in quanto non gestite dall'Anagrafe Nazionale degli Studenti.

Tab.1) *Scuole in Alternanza 3°, 4° e 5° anno di corso statali e paritarie per regione_ A.S. 2016-2017*

	sedi scolastiche in ASL			% sul totale delle sedi		
	statali	paritarie	Totale	statali	paritarie	Totale
Piemonte	320	62	382	94,4	92,5	94,1
Lombardia	606	298	904	95,7	86,9	92,6
Veneto	332	82	414	94,1	83,7	91,8
Friuli-Venezia Giulia	111	10	121	93,3	62,5	89,6
Liguria	113	12	125	93,4	60	88,7
Emilia-Romagna	281	45	326	96,2	84,9	94,5
Toscana	292	38	330	92,1	90,4	90,4
Umbria	89	4	93	95,7	80	94,9
Marche	149	23	172	92,9	87,5	92,1
Lazio	418	147	565	95,2	72,1	87,9
Abruzzo	130	21	151	92,9	87,5	92,1
Molise	46	0	46	97,9	0	97,9
Campania	548	122	670	89,7	41,4	74,0
Puglia	448	25	473	97,2	64,1	94,6
Basilicata	103	4	107	98,1	50	94,7
Calabria	255	24	279	93,8	64,9	90,3
Sicilia	518	128	646	95,4	64,3	87,1
Sardegna	178	19	197	92,2	70,4	89,5
Italia	4937	1064	6001	94,3	70,4	88,9

Fonte: MIUR su dati dell'Anagrafe Nazionale degli Studenti

Nell'anno scolastico 2016-2017 i percorsi ASL avevano ormai già quasi raggiunto un'estensione e una capillarità completa, con circa 6.000 scuole ad aver svolto progetti ASL e un tasso di copertura di quasi il 90%. Ma ad uno sguardo più attento, considerando le sole scuole statali e non quelle paritarie, emerge che il tasso di copertura ha raggiunto il 94% del totale degli istituti scolastici. È inoltre molto probabile che vi sia stata una quota di istituti che all'atto della rilevazione (maggio 2017) non avevano ancora comunicato i dati relativi ai percorsi che pure avevano organizzato. Le differenze regionali possono in parte anche essere lette come conseguenza dei ritardi e delle sfasature nell'inserimento dei dati.

Fig. 1) – Percentuali delle scuole (statali e paritarie) che hanno attivato percorsi di Alternanza Scuola-Lavoro nell’anno Scolastico 2016-2017



Fonte: MIUR su dati dell’Anagrafe Nazionale degli Studenti

Contrariamente a quanto facessero presagire le preoccupazioni derivanti dal divario tra i tessuti economico-imprenditoriali delle regioni del Centro-Nord e quelli delle regioni meridionali, è interessante notare come il grado di attivazione per le scuole di alcune regioni del Mezzogiorno (Molise, Puglia e Basilicata) non è affatto inferiore alla media italiana o al grado di copertura registrato per le regioni del Centro-Nord, almeno per quanto riguarda le scuole statali. In base alla tipologia del percorso formativo, il 55% dei percorsi di ASL sono stati attivati nei licei, il 30% nei tecnici ed il restante 15% nei professionali. Tali quote sembrano rispecchiare i rapporti di distribuzione tra i tre tipi di istituti scolastici superiori. Le

studentesse e gli studenti del secondo biennio del percorso di studi che hanno svolto progetti di Alternanza Scuola-Lavoro sono stati, nell'anno scolastico 2016-2017, ben 873.470 che salgono a 937.976 se si considerano anche coloro dell'ultimo anno di corso non ancora in obbligo.

Tab.2) - *Studenti in Alternanza per anno di corso (per 100 frequentanti). AA.SS. 2015-2016 e 2016-2017*

	a.s 2016-2017		a.s 2015-2016	
	Totale (scuole statali+paritarie)			
anno di corso	alunni in ASL	per 100 alunni	alunni in ASL	per 100 alunni
terzo anno	456.517	89,6	455.062	90,6
quarto anno	416.953	88,9	134.240	28,1
quinto anno	64.506	14	67.331	14,6
Totale	937.976	65	656.633	45,8
Totale scuole statali				
anno di corso	alunni in ASL	per 100 alunni	alunni in ASL	per 100 alunni
terzo anno	442.412	90,1	441.571	91,3
quarto anno	403.280	89,4	128.089	28,8
quinto anno	62.589	14,7	65.440	15,5
Totale	908.281	67	635.100	47
Totale scuole paritarie				
anno di corso	alunni in ASL	per 100 alunni	alunni in ASL	per 100 alunni
terzo anno	14.105	76	13.491	71,8
quarto anno	13.673	76,7	2.159	11,5
quinto anno	1.917	5,4	1.891	5,1
Totale	29.695	41	17.541	23,6

Fonte: MIUR su dati dell'Anagrafe Nazionale degli Studenti

Rispetto all'anno scolastico precedente, il 2016-2017 ha visto una forte crescita della quota di studenti che partecipano ai percorsi di ASL: da 656mila circa a 937mila. L'incremento si è registrato per effetto della riforma e quindi per gli studenti che nel 2016-2017 erano al quarto anno (vedi Tab. 2) e che sono triplicati per effetto dell'obbligo di partecipare all'ASL previsto al quarto anno.

Sempre per effetto della riforma è cresciuto sensibilmente il numero degli studenti e delle studentesse liceali che hanno partecipato ai percorsi di Alternanza Scuola-Lavoro e in particolare è aumentato il numero degli studenti e delle studentesse di tutti e tre i percorsi di studio (licei, tecnici e professionali) che al quarto anno hanno svolto ore in Alternanza (vedi Tab 3).

Rispetto all'anno scolastico 2015-2016, gli studenti e le studentesse che hanno partecipato a percorsi di Alternanza Scuola-Lavoro nell'anno scolastico 2016-2017 sono distribuiti in modo più equilibrato tra terzo e quarto anno, anziché essere concentrati prevalentemente al terzo anno. Sono soprattutto gli studenti e le studentesse del quarto anno dei licei ad aumentare di numero, passando da circa 27mila ad oltre 200mila che hanno svolto ore nei percorsi di Alternanza.

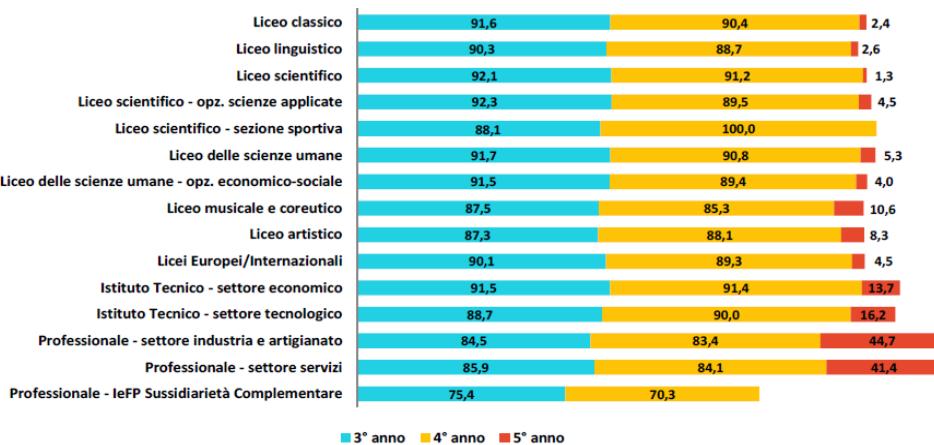
Tab.3) - Studenti in ASL per anno di corso e tipologia di percorso formativo. Anni scolastici 2015-2016 e 2016-2017

	valori assoluti							
	Anno scolastico 2016-2017				Anno scolastico 2015-2016			
Percorso di studi	III anno	IV anno	V anno	Totale	III anno	IV anno	V anno	Totale
licei	231.587	211.946	7.629	451.162	227.308	27.488	9.180	263.976
Tecnici	139.435	128.331	21.794	289.560	140.699	54.316	26.531	221.546
Professionali	85.495	76.676	35.083	197.254	87.055	48.444	31.620	167.119
Totale	456.517	416.953	64.506	937.976	455.062	130.248	67.331	652.641
	valori %							
	Anno scolastico 2016-2017				Anno scolastico 2015-2016			
Percorso di studi	III anno	IV anno	V anno	Totale	III anno	IV anno	V anno	Totale
licei	51,3	47,0	1,7	100	86,1	10,4	3,5	100
Tecnici	48,2	44,3	7,5	100	63,5	24,5	12,0	100
Professionali	43,3	38,9	17,8	100	52,1	29,0	18,9	100
Totale	48,7	44,5	6,8	100	69,7	20	10,3	100

Fonte: MIUR su dati dell'Anagrafe Nazionale degli Studenti

Con l'introduzione dell'obbligo di Alternanza al terzo e quarto anno di corso, le percentuali maggiori di studentesse e studenti che vi hanno partecipato si riscontrano nei percorsi tecnici e liceali, come si evince dal seguente grafico.

Fig. 2) - Distribuzione degli studenti in Alternanza per indirizzo di studio e anno di corso (per 100 frequentanti) Anno scolastico 2016-2017



Fonte: MIUR su dati dell'Anagrafe Nazionale degli Studenti

Premesso che le attività di ASL possono essere svolte in parte a scuola e in parte presso strutture esterne con le quali ciascuna scuola stabilisce delle Convenzioni, è senz'altro rilevante constatare che il maggior numero di studentesse e studenti ha svolto i percorsi di Alternanza presso le imprese (43%): soprattutto le studentesse e gli studenti dei percorsi professionali (60%) e tecnici (49,9%). In termini di distribuzione tra il settore privato, quello pubblico e il cosiddetto terzo settore, oltre la metà di studenti e studentesse ha svolto i percorsi di ASL in quello privato (53,2%) a fronte di circa un quinto di allievi che invece lo hanno svolto presso quello pubblico. Percentuali simili, rispettivamente 13,1% e 12,7%, concernono gli studenti e le studentesse che hanno realizzato

l'esperienza presso soggetti e organizzazioni del terzo settore oppure presso strutture ospitanti che non rientrano in modo univoco in uno dei tre settori citati.

Per le studentesse e gli studenti del liceo, è rilevante anche la presenza di strutture quali scuole con attività simulate o in realtà come le biblioteche, ministeri ed enti pubblici o privati no-profit. Le studentesse e gli studenti in Alternanza possono svolgere percorsi anche presso più di una struttura, come ad esempio capita nei percorsi professionali del settore servizi, in particolare l'indirizzo "Servizi per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera", che sono accolti presso diverse strutture alberghiere (incluse nella categoria "Imprese").

Tab.4) - *Studenti del III e IV anno in ASL per tipo di struttura e tipo di percorso formativo (per 100 studenti in Alternanza) Anno scolastico 2016-2017*

	tipo di struttura ospitante	percorso di studio			Totale
		licei	tecnici	professionali	
settore privato	Imprese	33,8	49,9	60,6	43,2
	Professionista	2,1	4,2	1,6	2,7
	Enti Privati economici(profit)	1,8	1,5	1,2	1,6
	Associazione di categoria di imprese	1,1	1,8	0,8	1,3
	Agenzia formativa accreditata	1,6	1,8	1	1,6
	Enti e Associazioni private	1,3	0,8	0,2	1
	Azienda Estera	1,1	0,7	0,3	0,9
	Camera di commercio	0,4	0,7	0,5	0,5
	Ordine Professionale	0,4	0,5	0,1	0,4
	TOTALE SETTORE	43,6	61,9	66,3	53,2
terzo settore- no-profit	Associazione di promozione sociale	3	1,3	1,3	2,2
	Enti Pubblici/Privati non economici (No-Profit)	4,4	2,8	1,3	3,4
	Enti Pubblici/Privati Terzo Settore e Volontariato	4,3	1,4	2,2	3
	Enti con attività afferenti al Patrimonio Ambientale	1,2	0,6	0,1	0,8
	Enti di Promozione Sportiva riconosciuti dal Coni	0,5	0,3	0,1	0,4
	Sindacato	0,2	0,5	0,2	0,3
	Centro Studi/documentazione	0,3	0,1	0,1	0,2
	Enti locali	3,5	2,4	1,2	2,8
	TOTALE SETTORE	17,4	9,4	6,5	13,1
	Scuola	10,5	8,2	10,7	9,7
settore pubblico	Ministeri	9,6	5,6	3	7,3
	Musei	1,7	0,4	0,2	1
	Istituti Pubblici Settore Attività Culturali	1,6	0,5	0,3	1,1
	Azienda sanitaria locale	0,7	0,3	0,5	0,5
	Agenzia per il lavoro/Centro per l'impiego	0,3	0,7	0,2	0,4
	Biblioteca	0,4	0,2	0,1	0,3
	Centro Ospedaliero	0,3	0,2	0,2	0,3
	Istituti Pubblici Patrimonio	0,4	0,1	0	0,3
	Istituti Pubblici Attività Artistiche e Musicali	0,4	0,1	0	0,2
	TOTALE SETTORE	25,9	16,3	15,2	21,1
	Altro	13,1	12,5	12	12,7
	TOTALE GENERALE	100	100	100	100

Fonte: MIUR su dati dell'Anagrafe Nazionale degli Studenti. Nota: La percentuale delle strutture ospitanti si riferisce al numero di strutture dichiarate dalle scuole, conteggiate più volte se scuole diverse hanno dichiarato la medesima struttura ospitante.

Se prendiamo sempre come riferimento l'anno scolastico 2016-2017, dunque quando ancora non tutti gli studenti avevano potuto accedere ai percorsi di Alternanza per effetto della graduale estensione dell'obbligo nelle varie classi degli anni III, IV e V della scuola superiore di secondo grado, rileviamo che in tutte le regioni italiane il livello di copertura riguarda oltre il 60% degli iscritti con punte superiori al 70% in regioni come Umbria e Marche (Tab. 5). Ma se consideriamo gli studenti del terzo e quinto anno, il livello di copertura aumenta sensibilmente, superando l'80% in tutte le regioni italiane. Oltre il 90% degli studenti del terzo anno in Lombardia, Lazio, Sicilia, Liguria, Puglia, Basilicata, Marche e Abruzzo hanno svolto percorsi di Alternanza durante l'anno scolastico. In Molise, Veneto, Toscana, Campania, Sardegna, Umbria, Piemonte ed Emilia-Romagna le quote sono leggermente inferiori, ma comunque superiori all'85%. Gli studenti del quarto hanno altresì partecipato a percorsi di Alternanza in percentuali molto elevate: si va dal minimo dell'83% degli studenti del Friuli Venezia-Giulia al 93,4% degli studenti lucani. Il dato italiano si attesta al 90% degli studenti del quarto anno e all'89% degli studenti del terzo anno. Si tratta di un riscontro molto incoraggiante, soprattutto se si considera il fatto che i dati si riferiscono all'anno scolastico 2016-2017 e che quindi l'implementazione avutasi nell'anno scolastico successivo, il 2017-2018 dovrebbe quasi certamente aver prodotto un ulteriore aumento degli studenti partecipanti.

Tab.5) - *Distribuzione regionale degli studenti in Alternanza Scuola-Lavoro per anno di corso _ A.S. 2016-2017 per 100 frequentanti in ogni anno di corso*

	anno di corso			Totale
	III	IV	V	
Piemonte	89,0	85,6	5,5	61,6
Lombardia	90,8	90,6	17,0	67,6
Veneto	85,8	85,7	13,8	63,0
Friuli Venezia-Giulia	81,4	83,0	26,0	64,7
Liguria	91,8	90,8	23,5	70,1
Emilia-Romagna	89,6	88,8	13,7	66,0
Toscana	86,0	86,0	23,4	66,5
Umbria	88,8	90,8	32,9	71,8
Marche	93,4	92,5	27,2	71,5
Lazio	91,4	90,7	17,6	66,9
Abruzzo	93,4	91,7	9,5	66,0
Molise	85,0	86,4	16,3	63,8
Campania	87,7	86,1	7,8	59,7
Puglia	92,0	92,1	6,5	65,1
Basilicata	92,1	93,4	12,0	67,2
Calabria	89,9	89,8	14,9	66,0
Sicilia	91,5	91,9	11,6	66,0
Sardegna	88,0	84,2	10,7	63,2
Italia	89,6	88,9	14,0	65,2

Fonte: MIUR su dati dell'Anagrafe Nazionale degli Studenti.

6. Approfondimenti tematici

6.1. La simulazione d'impresa.

Uno dei problemi di carattere strutturale dell’Alternanza come metodologia didattica obbligatoria è l’impossibilità palese di garantire a tutti gli studenti la possibilità di svolgere attività di apprendimento nei contesti lavorativi delle imprese. Soprattutto se l’obiettivo della quantità deve essere raggiunto senza andare a scapito della qualità. Persino in un territorio ricco di imprese e di opportunità di ospitalità presso strutture lavorative come è quello della Lombardia, nell’anno scolastico 2017-18, la simulazione d’impresa è stata adottata da 106 istituti che hanno presentato ben 513 progetti, operanti sulla piattaforma nazionale offerta da CONFAO¹⁰, cui aderiscono in tutta Italia circa 520 istituzioni scolastiche e cui fanno riferimento altri 14 Uffici Scolastici Regionali.

Grazie alla visibilità offerta emergono alcuni fattori di rilievo. Il più importante è nella compresenza di due aspetti difficilmente conciliabili: da un lato, la difficoltà ad uscire dalla concezione della simulazione come “esercitazione pratica” di una o più discipline professionali; dall’altro, la progressiva consapevolezza della necessità che le attività abbiano luogo in un contesto territoriale conosciuto e contattato. È comunque decisivo l’apporto delle imprese tutor per il confronto con l’organizzazione reale delle aziende, per validare il marketing e i prodotti della simulazione.

Un progetto esemplare, da questo punto di vista, è quello realizzato nell’ambito della sperimentazione quadriennale in atto nell’ITE “Tosi” di Busto Arsizio, scuola capofila della Rete ASL/IFS, che prevede la costruzione delle aziende denominate “FODERLING” e “LA BRAHS”. La sua particolarità non sta tanto nei prodotti realizzati, quanto nel processo attivato, nell’approccio metodologico e negli strumenti utilizzati, nella diversa organizzazione del tempo e nella pluralità di esperienze sperimentate. Le fasi operative si sviluppano lungo l’intero percorso previsto dalla sperimentazione quadriennale. Classe Prima: i) studio del settore tessile nel territorio con analisi storica, condotta su testi di storia

¹⁰ Il Consorzio CONFAO è nato dall’aggregazione di più istituzioni scolastiche e formative progettate a dare il loro contributo alla costituzione di un sistema nazionale di apprendimento permanente attraverso esperienze finalizzate ad elevare la qualità delle risorse umane, dei processi e dei risultati formativi. In particolare, il Consorzio ha da tempo licenziato un Simulatore per l’Impresa Formativa di nuova generazione che recupera e aggiorna l’esperienza e gli strumenti tipici del progetto *Rete delle Imprese Formative Simulate* realizzato dal MIUR con successo pluriennale, ma attualmente non più operativo. Su sollecitazione di diverse istituzioni associate, CONFAO, ha lavorato per un recupero, un aggiornamento e un potenziamento dell’esperienza. Il Simulatore è stato strutturato per seguire la tracciatura di percorsi di Impresa Formativa Simulata in linea con quanto previsto dalla normativa ministeriale e, in particolare, con quanto previsto dalla *Guida operativa per la scuola per le attività di Alternanza Scuola-Lavoro*.

locale e visite, incontro con esperti. Gli studenti hanno imparato ad individuare, analizzare, selezionare dati; ii) partecipazione a una learning week a Wrexham (GB) i cui contenuti sono stati studiati dai docenti in accordo con i colleghi del college "Cambria". È stato avviato un confronto tra la realtà economica e sociale del distretto di Manchester nell'Ottocento e la realtà di Busto Arsizio. Classe Seconda: i) studio di casi di aziende tessili storiche ancora esistenti; ii) visita alla mostra Missoni al MaGa di Gallarate, con l'obiettivo di evidenziare la parziale riconversione al fashion del settore tessile; iii) identificazione dell'idea di impresa delle due Imprese Simulate: la Foderling e la Brahs; iv) attraverso l'intervento di esperti , sviluppo degli aspetti legati alla comunicazione aziendale, alla graphic designer, all'organizzazione, agli aspetti finanziari, alle procedure giuridiche della costituzione d'Impresa, alla individuazione di casi problematici e di procedure connessi alla sicurezza nel lavoro; v) a seguito dei diversi input ricevuti, i ragazzi hanno poi sistematizzato i concetti attraverso lavori in gruppo guidati dai docenti delle diverse discipline. Classi Terza e Quarta: il percorso IFS prosegue con la costruzione del Business Plan, documento di sintesi economica/finanziaria del progetto d'impresa, la realizzazione del sito aziendale e del materiale di comunicazione, anche con la collaborazione di esperti di comunicazione aziendale. In quarta si completa l'analisi degli aspetti giuridici e fiscali legati alla costituzione di società e si avviano le transazioni commerciali sulla rete delle IFS Confao.

Molta rilevanza viene data alle soft skill, verificate in base alle competenze trasversali di problem solving, comunicazione e team working. Al termine dell'esperienza il Consiglio di Classe elabora un documento che certifica le competenze acquisite sulla base dei 41 livelli EQF del Quadro europeo delle qualifiche.

6.2. La trasformazione delle metodologie didattiche

Come abbiamo già più volte ribadito, il modello concettuale e pedagogico che fa riferimento all'introduzione dell'Alternanza Scuola-Lavoro come istituto curriculare obbligatorio per tutti i percorsi formativi del triennio di scuola superiore riguarda soprattutto l'idea che esso costituisca una vera e propria metodologia didattica di tipo innovativo. Essa viene infatti proposta come qualcosa di diverso sia rispetto all'apprendistato, che rispetto allo stage, ai tirocini formativi e di orientamento, e ancor di più al lavoro vero e proprio. Spesso, infatti, si confonde l'Alternanza con gli stage, o con altre forme occasionali di contatto fra la scuola e il mondo del lavoro, ma soprattutto si attribuisce all'Alternanza un mero valore di applicazione pratica delle teorie apprese in aula. In realtà l'Alternanza Scuola-Lavoro, nella sua sostanza educativa, vorrebbe essere un nuovo paradigma didattico: un apprendimento che, senza rinunciare al valore epistemologico delle discipline e dell'apprendimento teorico, punta sull'integrazione con la pratica quotidiana.

In effetti la necessità di progettare e pianificare percorsi di apprendimento maggiormente calati sui fabbisogni individuali e rivolti a cogliere le variabili di

contesto e in primo luogo la dimensione del “saper fare” dovrebbe indurre i protagonisti dell’Alternanza a valorizzare l’insegnamento laboratoriale. Imparare a “riflettere mentre si fa”; fermarsi a ragionare sulle azioni e sulle parole per coglierne l’adeguatezza e i problemi; tradurre idee in operazioni e produzioni; e organizzarle a sistema; usare il metodo della simulazione, che consiste nel formulare ipotesi per poi verificarle attraverso uno sforzo empirico-analitico e logico-sperimentale, invece che narrativo retorico; risolvere problemi reali, eseguire compiti unitari e socialmente riconosciuti come significativi, formulare progetti, realizzarli e scoprire poi la distanza tra il progettato e il realizzato e perché tale distanza esiste, dove e come si può correggere e diminuire. In altri termini, cambiare paradigma pedagogico dell’apprendimento sono tutte operazioni che senz’altro possono trovare spazio di realizzazione nell’ambito dell’Alternanza.

Tuttavia, a nostro avviso esiste una svista di fondo: le didattiche alternative a quella frontale che vengono giustamente richiamate come coerenti all’Alternanza non si può dire che non esistano anche fuori e senza l’Alternanza. La didattica laboratoriale esiste da prima dell’avvento dell’Alternanza e potrebbe continuare ad esistere anche senza l’Alternanza. Lo stesso dicasi per la didattica progettuale, per l’imparare facendo, per il *problem-solving* situato ecc. L’Alternanza nella sua genesi metodologica è stata correttamente concepita nell’ambito dell’apprendimento trasformativo teorizzato da Jack Mezirow (1978): dovrebbe permettere di allargare le prospettive includendo le energie formative che provengono dall’esterno dell’aula scolastica, sfruttando le capacità di creare nuovi modelli formativi per rispondere a problemi che cambiano. Si tratta di apprendimento esperienziale, che valorizza l’affiancamento dello studente da parte di attori che provengono dall’esterno della scuola. Tuttavia, non può essere tacito che tali modelli possono essere seguiti – e a volte lo sono – anche in assenza dell’Alternanza e come esito delle sperimentazioni innovative condotte da tutte quelle forme di insegnamento che non si limitano al modello frontale del trasferimento delle competenze.

Non è un caso che tutte le discipline, anche quelle considerate più lontane all’ASL, possono sviluppare metodologie di apprendimento in situazione che garantiscono allo studente l’acquisizione di meta-competenze. La possibilità di personalizzare i progetti, con programmi centrati sugli allievi e sulle loro caratteristiche, il ricorso all’apprendimento situato e a metodologie di *cooperative learning*, ad esempio, preesistono il modello dell’Alternanza e possono farne a meno.

Naturalmente ciò non significa che l’Alternanza non abbia la sua ragione di esistere. Anzi il fondamento dell’Alternanza risiede, oltre che sull’imprescindibile avvicinamento ai contesti e alle culture del lavoro, sulla possibilità di attivare le diverse metodologie formative coerenti all’attivazione della curiosità e del *learning by doing* degli studenti. Ma va prima di tutto sottolineato che tali metodologie vanno progettate, organizzate e attivate, poiché non viaggiano in automatico come portati inevitabili dell’Alternanza (è possibile che metodologie tradizionali e passive si riproducano persino nell’apprendimento nei contesti di lavoro o nell’affiancamento a questi: si pensi ad esempio alla semplice metodologia della testimonianza dei rappresentanti del mondo del lavoro e delle

aziende) e, in secondo luogo, va ricordato che tali metodologie hanno spazio di esistenza anche fuori dell'Alternanza e dentro le mura scolastiche. Che lo studente non debba essere più considerato un "contenitore" da riempire di nozioni, ma un individuo in grado di sviluppare e apprendere competenze spendibili sia nella dimensione civica che culturale, sociale e professionale, utilizzando al meglio il ventaglio delle discipline non è e non può essere l'esito del solo ricorso all'Alternanza, ma è qualcosa che prescinde dal ruolo pur importante giocato da quest'ultima.

6.3. La formazione dei docenti

A partire dal 2014, il MIUR, in base ad una serie di Decreti Direttoriali, ha previsto interventi formativi per i docenti delle istituzioni scolastiche impegnati nei percorsi di Alternanza Scuola-Lavoro, acquisendo candidature di istituzioni scolastiche ed educative o in rete per realizzare i progetti formativi poi valutati da apposite Commissioni istituite dagli Uffici Scolastici Regionali. Si è trattato spesso di misure finanziate con risorse di non poco conto per l'accrescimento delle competenze dei docenti degli istituti liceali, degli istituti tecnici e degli istituti professionali e ripartita per gli ambiti regionali in proporzione al numero degli iscritti alle classi II – III e IV in ciascuna regione ed ordine.

Le attività di formazione hanno riguardato soprattutto sia docenti privi di esperienze nell'ambito dell'Alternanza Scuola-Lavoro, sia i docenti tutor dei progetti di Alternanza. Gli interventi formativi erano finalizzati ad accrescere le competenze dei docenti in relazione alla pianificazione e programmazione dei percorsi di Alternanza; a sostenere l'acquisizione di competenze relazionali tendenti a favorire la crescita e la motivazione degli studenti; a promuovere nei docenti la consapevolezza che «l'informazione, la comunicazione e la didattica innovativa, rivestono un ruolo fondamentale nei percorsi in Alternanza per il successo formativo degli studenti»; e a contribuire a rafforzare la consapevolezza dell'importanza delle competenze acquisite nei percorsi in Alternanza.

Le istituzioni scolastiche educative e statali associate in rete sono state avvantaggiate nell'organizzazione e gestione dei progetti formativi che poi sono stati finanziati, per effetto di una logica competitiva basata appunto sulla presentazione di proposte a fronte di bandi selettivi.

Per sostenere il lavoro, il MIUR ha varato progressivamente diverse misure di accompagnamento. Il Piano per la formazione dei docenti 2016-2019 include il tema dell'Alternanza tra le priorità nazionali, illustra il contesto che deve orientare le azioni formative dedicate allo sviluppo del raccordo tra scuola e lavoro e suggerisce di realizzare coordinamenti territoriali che facilitino il confronto tra scuole, lo scambio di esperienze, lo sviluppo in rete di relazioni funzionali alla condivisione di attività e di modelli organizzativi efficaci. Il tutto accompagnato da una lista dei principali obiettivi da perseguire attraverso le attività formative:

- conoscere il significato e le finalità dell'Alternanza Scuola-Lavoro (d'ora in poi ASL);

- declinare gli obiettivi dell'Alternanza in forma di competenze attese da inserire nella programmazione didattica;
- acquisire la competenza progettuale dei percorsi/esperienze di ASL (come si struttura in tutte le sue fasi di processo e di contenuto);
- saper gestire i percorsi di Alternanza in tutte le loro fasi, in un'ottica organizzativa e di coordinamento delle attività didattiche e delle esperienze lavorative;
- rafforzare la formazione alla certificazione congiunta (scuole e strutture ospitanti) delle competenze raggiunte in uscita.

Tra i progetti si segnala l'esperienza realizzata dagli istituti scolastici della provincia di Terni nel 2017, proprio nell'ambito delle attività previste dal Piano Nazionale per la formazione dei docenti (Mengucci, 2018). Questa esperienza pone in rilievo le opportunità di approfondire l'impatto dell'Alternanza nei curricoli scolastici e sperimentare interventi in grado di rispondere alle esigenze delle scuole, a partire da quelle relative ai docenti che esercitano un ruolo impegnativo di raccordo tra il contesto scolastico e il mondo del lavoro.

La consapevolezza che l'ingresso strutturale dell'Alternanza in tutti i curricoli della scuola secondaria di II grado ha richiesto agli istituti scolastici di attivare metodologie didattiche e modelli organizzativi che non sempre potevano contare su esperienze consolidate rappresenta un tema ricorrente nell'ambito dei momenti formativi cui hanno partecipato i docenti. Per la provincia di Terni due scuole polo (DDG Mazzini di Terni e IC Petrucci di Montecastrilli) hanno definito, in accordo con gli istituti scolastici rientranti nella rete di ambito, gli obiettivi della formazione e le attività da realizzare e hanno attivato le procedure a evidenza pubblica per il reclutamento dei formatori, decidendo in seguito di unificare le attività per realizzare economie di scala e favorire la partecipazione dei docenti.

Il modello formativo ha previsto un'azione unitaria di formazione di docenti, tutor e coordinatori dell'Alternanza Scuola-Lavoro, articolata in due distinte unità formative. L'unità formativa "ASL e organizzazione di scuola" ha perseguito diversi obiettivi: conoscere gli aspetti normativi dell'ASL; implementare gli obblighi inerenti la sicurezza nei percorsi in ASL; definire il ruolo degli organi collegiali nella progettazione conduzione e valutazione dei percorsi, le procedure e gli strumenti; definire la metodologia didattica dell'ASL in un curricolo strutturato per competenze e in un'ottica europea di assicurazione della qualità; individuare i profili di competenza da sviluppare al termine dei percorsi in relazione al profilo in uscita professionale, tecnico e liceale; individuare indicatori di qualità dei percorsi ASL). GLI obiettivi formativi dell'unità formativa "ASL - Didattica e territorio" sono stati: individuare le competenze richieste in fase di selezione del personale; individuare i profili di competenza da sviluppare al termine dei percorsi ASL in relazione al profilo in uscita dell'istruzione professionale, tecnica e liceale; individuare indicatori di qualità dei percorsi ASL; potenziare la conoscenza delle organizzazioni aziendali del territorio attraverso visite; modelli organizzativi aziendali; incontrare il territorio: CCIAA-Confindustria-Confartigianato, Agenzie del Lavoro, Ordini Professionali, Università ecc.

L'analisi iniziale ha evidenziato le difficoltà di alcune scuole a fare propria la metodologia dell'Alternanza, attribuendole un ruolo di rilievo nei processi di

apprendimento. È però emerso che la resistenza culturale al cambiamento non è prerogativa dei soli docenti arroccati in contesti formativi limitati all'aula, ma anche di genitori e studenti che stentano a comprenderne il valore educativo e orientativo, probabilmente perché poco informati o poco coinvolti nella definizione dei percorsi (Mengucci, 2018). Le difficoltà di co-progettazione, peraltro, non riguardano solo il rapporto con le strutture ospitanti ma spesso si manifestano all'interno della scuola, a causa della limitata disponibilità di alcuni docenti a partecipare alle attività.

I docenti hanno tuttavia avuto l'opportunità di confrontarsi sulle scelte sottese ai progetti di Alternanza elaborati dalle scuole e di approfondire i modelli più efficaci. Hanno condiviso l'idea che la valenza educativa dell'Alternanza va ben oltre lo stage (o tirocinio curricolare), poiché fondata sull'equivalenza formativa tra i percorsi realizzati in contesti di lavoro e quelli sviluppati nelle aule e nei laboratori scolastici. Dietro a questo concetto di equivalenza, che implica "parità di valore" tra la formazione in aula e quella attraverso il lavoro (reale o simulato), emerge l'esigenza di utilizzare la pluralità e complementarietà dei diversi approcci all'apprendimento, integrando la formazione a scuola con quella nei contesti operativi. Avendo già lavorato su progetti di Alternanza o come referenti o come tutor, tutti avevano consapevolezza che uno dei principali scopi dell'Alternanza è di avvicinare la formazione scolastica alle competenze richieste dal mercato del lavoro, sperimentando metodologie didattiche che intrecciano sapere, saper fare e saper essere, tenuto conto delle attitudini, degli interessi e delle caratteristiche degli allievi e del contributo formativo che può dare l'impresa. In tale prospettiva, scuola e impresa devono interagire condividendo finalità e progetti, con la consapevolezza che per uno sviluppo pieno della persona è utile – spesso necessario – diversificare i luoghi, le modalità e i tempi dell'apprendimento.

I corsisti hanno verificato come gli indicatori di qualità dell'Alternanza presuppongono significativi cambiamenti organizzativi e didattici: dai partenariati alla co-progettazione di attività educative che impegni scuole e strutture ospitanti; da una riorganizzazione dei curricoli per competenze a un'adeguata formazione generale e specifica degli studenti sulla tutela della salute e sicurezza nei luoghi di lavoro; dalla co-valutazione degli esiti degli apprendimenti sviluppati nei contesti operativi a una certificazione condivisa delle competenze acquisite integrando i risultati di apprendimento in aula e laboratori scolastici con quelli maturati nei contesti operativi. È emerso che alle scuole non solo è affidato il compito di individuare le realtà produttive con cui avviare collaborazioni concrete. Una partita non meno rilevante si gioca al suo interno, perché il cambio di paradigma pedagogico rappresentato dall'ASL richiede una riorganizzazione dei ruoli e delle funzioni svolte da tutte le componenti, e un rafforzamento della loro interdipendenza.

I passaggi operativi essenziali sono: i) analisi del contesto e delle opportunità che offre il territorio, nonché delle aspettative e delle potenzialità degli studenti; ii) identificazione delle competenze da sviluppare nei percorsi, tenuto conto della necessaria correlazione con il curricolo che caratterizza il corso di studi; iii) scelta delle attività da organizzare a livello individuale e di gruppo classe e co-progettazione dei percorsi con la struttura ospitante; iv) predisposizione del

sistema tutoriale che assiste lo studente nei processi di apprendimento sviluppati nei contesti di lavoro; v) definizione dei criteri di co-valutazione degli esiti degli apprendimenti e della certificazione delle competenze.

È emerso che un ruolo importante per un rapporto organico tra scuola, territorio e mondo del lavoro può essere svolto dal Comitato tecnico scientifico (per i licei Comitato scientifico), che può dare indicazioni per definire l'intreccio tra il profilo educativo, culturale e professionale dell'indirizzo di studi e le competenze richieste dal mondo del lavoro.

Dall'analisi delle buone pratiche è emerso che la scuola può anche scegliere di agire prevalentemente sui punti critici, prendendo in carico le competenze che secondo le imprese gli studenti non sviluppano nei percorsi scolastici: una scarsa capacità di saper comunicare in modo efficace, limitata autonomia decisionale, scarsa consapevolezza della cultura e dell'etica del lavoro, modesta capacità di affrontare e risolvere problemi; conoscenza delle lingue inadeguata, scarsa conoscenza dei ruoli e dell'organizzazione propria del mondo del lavoro, ecc.

Molti licei hanno concentrato l'interesse sulle cosiddette soft skills. In questo caso, la progettazione punta alle capacità di lavorare in gruppo, di leadership, di assumere responsabilità, di rispettare i tempi, di prendere iniziative, di delegare attivando meccanismi di controllo, di razionalizzare il lavoro, sviluppando un habitus mentale adeguato ad ogni ambiente lavorativo. Altre competenze importanti sono quelle linguistiche e comunicative, che sollecitano il pieno coinvolgimento delle discipline umanistiche e riguardano le abilità comunicative in funzione dei contesti e degli scopi; ma anche la capacità di utilizzare le tecnologie dell'informazione per il lavoro, il tempo libero, la comunicazione.

Una volta definita la mappa delle competenze, gli insegnanti hanno convenuto che nella loro selezione sia opportuno rispettare alcune regole: limitare il numero di competenze da acquisire in Alternanza, evitando di essere dispersivi; includere sempre, accanto alle competenze tecnico-professionali, anche le competenze di base e trasversali; partire sempre dalle attività realmente esercitate nella struttura ospitante, per individuare le competenze agite nel contesto specifico; predisporre in collaborazione con le strutture ospitanti modalità/prove di accertamento delle competenze, identificando i criteri di misurazione; ricordare che la "certificazione" riguarda le abilità connesse alla prestazione, ed è a doppia firma (scuola/impresa).

È stato sottolineato che è bene evitare la frammentazione delle esperienze di Alternanza: conviene elaborare un progetto unitario articolato in base agli obiettivi; a tal fine occorre valutare – nelle scelte preliminari che guidano la progettazione – quale funzione attribuire alle attività di Alternanza da proporre di volta in volta, nell'arco del triennio: ad esempio, un ruolo orientativo, culturale e di ricerca, professionalizzante, compensativo. Come metodologia, l'Alternanza mette a disposizione delle scuole diverse tipologie di interventi educativi e di strumenti didattici: devono essere oggetto di scelta da parte della scuola e del Consiglio di classe in funzione del contesto e delle caratteristiche degli studenti. Ciò significa rilevare le esigenze formative degli allievi e tenere conto delle loro attitudini e propensioni, individuando i soggetti esterni con i quali co-progettare e realizzare le attività di Alternanza.

Il confronto con i diversi soggetti del territorio disponibili a collaborare con le scuole e già impegnati a farlo attraverso iniziative strutturate e modelli collaudati (per esempio, la Camera di Commercio, Confindustria, Confartigianato, il Polo universitario ecc.) ha suscitato grande interesse. Spesso le scuole non conoscono le opportunità che possono presentarsi in ambiti diversi da quelli già noti. La conoscenza più dettagliata del tessuto produttivo e delle istituzioni culturali e sociali è fondamentale per sviluppare nuove idee ed esplorare alleanze inedite da cui far derivare percorsi innovativi.

Il confronto attivato nei diversi incontri di formazione rivolti ai docenti ha così evidenziato che nella fase di avvio delle prime esperienze di Alternanza l'impegno delle scuole (soprattutto di quelle con meno esperienze sul campo, come i licei) si è concentrato prevalentemente sulla ricerca di soluzioni che consentissero di attivare i percorsi come prescritto dalle nuove norme. La preoccupazione dominante è troppo spesso garantire il rispetto del monte ore da riservare alle attività di Alternanza. Tuttavia, a conclusione del primo triennio molti docenti hanno raggiunto una maggiore consapevolezza che per realizzare progetti di qualità occorre lavorare molto non solo ad acquisire partenariati stabili e "fidelizzati", bensì ad agire sull'organizzazione interna della scuola per percorsi didattici maggiormente partecipati. I docenti riconoscono poi il ruolo centrale della formazione a loro rivolta, ma più aumenta la consapevolezza dei cambiamenti necessari, più è avvertita l'esigenza di modelli formativi prossimi alle esperienze quotidiane, in grado di sostenere "sul campo" la ricerca e l'elaborazione di percorsi formativi più efficaci.

La formazione rivolta ai docenti si è conclusa con una proposta concreta: l'attivazione di laboratori di ricerca in rete tra le scuole del territorio – anche diversificati in base agli specifici ordinamenti – per condividere le buone pratiche di ASL, non da applicare come "ricette", ma da utilizzare per sollecitare le varie comunità scolastiche a riflettere sulle proprie azioni didattiche e a valutare possibili strategie di miglioramento, apprezzando l'efficacia che hanno manifestato in altri contesti.

7. Nodi, criticità e vincoli

L'attuazione lungo due anni scolastici delle novità introdotte dall'estensione dei percorsi di Alternanza Scuola-Lavoro ai licei ha inevitabilmente evidenziato una serie di ostacoli che emergono di fronte al massiccio aumento degli studenti coinvolti. Si tratta di nodi, criticità e vincoli (finanziari) che proviamo a riportare in forma sintetica nelle pagine seguenti.

7.1. ASL nelle regioni del Mezzogiorno

Una delle principali critiche mosse nei confronti dell'ASL Scuola-Lavoro e in particolare alla sua estensione obbligatoria a tutti i percorsi formativi, compresi quelli liceali, risiedeva e risiede nell'osservazione secondo cui il sistema produttivo italiano, già di per se composto soprattutto da piccole e piccolissime imprese con un numero esiguo di dipendenti, tale da rendere organizzativamente proibitivo ospitare studenti presso le strutture di lavoro, risulta nelle regioni del Mezzogiorno particolarmente più diradato, rendendo quindi in talune aree complicato e persino competitivo e concorrenziale lo sforzo di ciascun istituto teso ad organizzare percorsi di qualità in collaborazione con le imprese locali.

Tab.6) - *Distribuzione regionale delle strutture ospitanti (valori assoluti e percentuali sul totale delle strutture ospitanti) Anno scolastico 2016-2017*

Area geografica	Regione	Strutture	per 100 strutture totali
Nord-Ovest	Piemonte	20.270	9,7
	Lombardia	44.556	21,6
	Liguria	5.777	2,7
Nord-Est	Veneto	26.931	13,0
	Friuli Venezia-Giulia	5.518	2,6
	Emilia-Romagna	17.923	8,5
Centro	Toscana	15.306	7,3
	Umbria	4.625	2,2
	Marche	10.403	5,0
	Lazio	12.081	5,8
Sud	Abruzzo	4.124	2,0
	Molise	1.070	0,5
	Campania	5.827	2,8
	Puglia	11.994	5,9
	Basilicata	2.084	1,0
	Calabria	4.366	2,1
Isole	Sicilia	11.008	5,3
	Sardegna	4.462	2,1
	Italia	208.325	100

Fonte: MIUR su dati dell'Anagrafe Nazionale degli Studenti. Nota: La percentuale delle strutture ospitanti si riferisce al numero di strutture dichiarate dalle scuole, conteggiate più volte se scuole diverse hanno dichiarato la medesima struttura ospitante.

In effetti i dati tratti dall'Indagine dal MIUR sui percorsi di Alternanza realizzati nell'anno scolastico 2016-2017 indicano che nelle regioni meridionali il numero di strutture ospitanti è più contenuto rispetto alle regioni del Nord e del Centro

Italia. Tuttavia, le variazioni sono più ampie tra regioni della stessa macroarea che tra le macro-aree: ad esempio se le strutture della Campania rappresentano appena il 2,8% del totale, quelle della Puglia raggiungono il 5,9%, non discostandosi molto, quest'ultime, da quelle di regioni come il Lazio o la Toscana. Va tuttavia notato che nel complesso le strutture delle regioni del Nord-Ovest contano da sole per il 34% del totale e quelle del Nord-Est per il 24,1%, mentre quelle delle regioni del Sud e Isole arrivano appena al 21,7%. Inoltre, con l'introduzione del registro delle imprese disponibili ad avviare i percorsi di ASL Scuola-Lavoro, si registrano ulteriori difficoltà proprio nelle regioni del Mezzogiorno.

Tab. 7) - *Le strutture ospitanti in Alternanza Scuola-Lavoro più frequenti per regione (valori percentuali sul totale regionale delle strutture ospitanti coinvolte nei percorsi)*
Anno scolastico 2016-2017

Regione	Imprese	Altro	Professionisti	Scuola	Enti Pubblici Privati non economici (nonprofit)	Enti Pubblici Privati Terzo Settore e volontariato	Enti locali	Enti Pubblici Privati economici (profit)
Piemonte	67,2	15,3	7,9	2,9	1,6	2,4	1,8	1,0
Lombardia	69,1	11,6	9,4	4,1	1,4	1,6	1,5	1,3
Veneto	54,5	32,8	6,6	2,9	0,9	1,0	0,8	0,5
Friuli Venezia-Giulia	56,0	29,5	7,2	2,2	1,4	1,6	1,5	0,5
Liguria	71,3	9,4	11,1	1,9	2,1	1,8	1,6	0,9
Emilia-Romagna	73,1	14,2	6,3	2,2	1,4	1,2	1,0	0,6
Toscana	70,3	11,9	10,3	2,5	1,9	1,3	0,9	0,8
Umbria	70,5	13,0	10,8	1,3	1,1	0,9	1,0	1,4
Marche	64,0	18,6	12,4	2,1	0,9	0,6	0,9	0,5
Lazio	69,2	11,8	9,1	3,3	2,6	1,8	1,0	1,1
Abruzzo	68,2	9,9	9,8	2,5	0,9	1,4	3,1	4,1
Molise	58,3	17,4	13,2	2,2	1,5	2,1	3,9	1,6
Campania	76,4	10,6	3,3	2,1	2,1	2,6	1,0	1,9
Puglia	71,9	10,2	11,9	2,1	1,4	1,1	1,0	0,5
Basilicata	72,8	9,6	7,2	2,4	2,0	1,7	2,5	1,9
Calabria	70,6	13,1	8,7	2,0	1,2	0,9	2,7	0,8
Sicilia	74,0	10,7	7,7	1,7	1,7	1,9	1,1	1,1
Sardegna	69,4	9,7	7,6	3,7	2,5	2,0	4,2	0,7
Italia	67,5	15,6	8,7	2,9	1,5	1,5	1,3	1,0

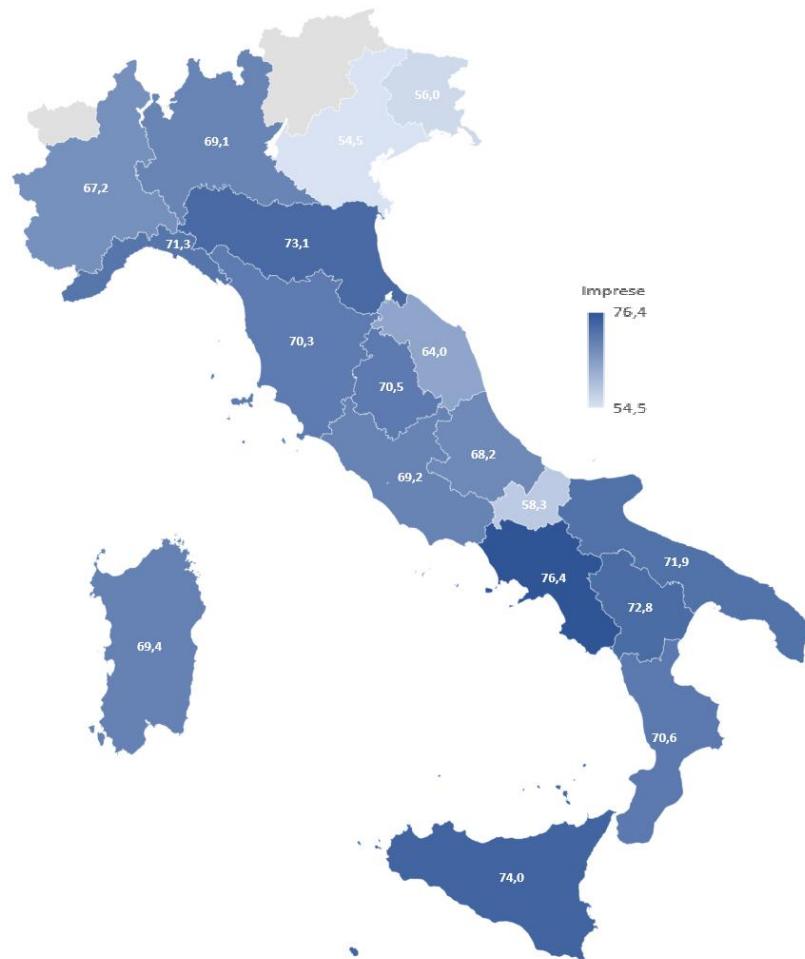
Fonte: MIUR su dati dell'Anagrafe Nazionale degli Studenti. Nota: La percentuale delle strutture ospitanti si riferisce al numero di strutture dichiarate dalle scuole, conteggiate più volte se scuole diverse hanno dichiarato la medesima struttura ospitante.

Tuttavia, a giudicare dal peso che in ogni regione riveste la quota di imprese sul totale delle strutture ospitanti emerge come in tutte le regioni del Mezzogiorno, in Campania in primis, le difficoltà non abbiano tanto riguardato l'attivazione di percorsi presso realtà imprenditoriali private, ma semmai le strutture tutte nel loro complesso. Infatti, la Campania è la regione che in assoluto presenta la quota più elevata di percorsi attivati presso le imprese rispetto ad altri tipi di strutture (76,4%) e le altre regioni del Mezzogiorno e delle Isole mostrano tutte percentuali superiori al 70% (tranne la Sardegna ferma, comunque, al 69,4%).

Nelle regioni del Centro e del Nord si ricorre invece più spesso che in quelle del Sud e delle Isole al settore dei professionisti e ad altre realtà lavorative (vedi Tab. 7). Soltanto l'Emilia-Romagna ha una quota molto elevata di percorsi di ASL attivati presso imprese (73% circa).

Se invece delle scuole che hanno attivato percorsi di ASL, si prende come riferimento la quota di studenti che vi hanno partecipato, i divari tra regioni del Nord e regioni del Sud sono ancora meno evidenti. Semmai spiccano in particolare regioni quali la Liguria, l'Umbria e le Marche che mostrano percentuali abbastanza elevate (rispettivamente 70,1%, 71,8% e 71,5% degli studenti frequentanti gli anni terzo, quarto e quinto). Tra le regioni del Mezzogiorno la Basilicata, la Sicilia e la Puglia mostrano quote di copertura della popolazione studentesca più elevate di alcune regioni del Nord quali Piemonte, Friuli Venezia-Giulia e Veneto.

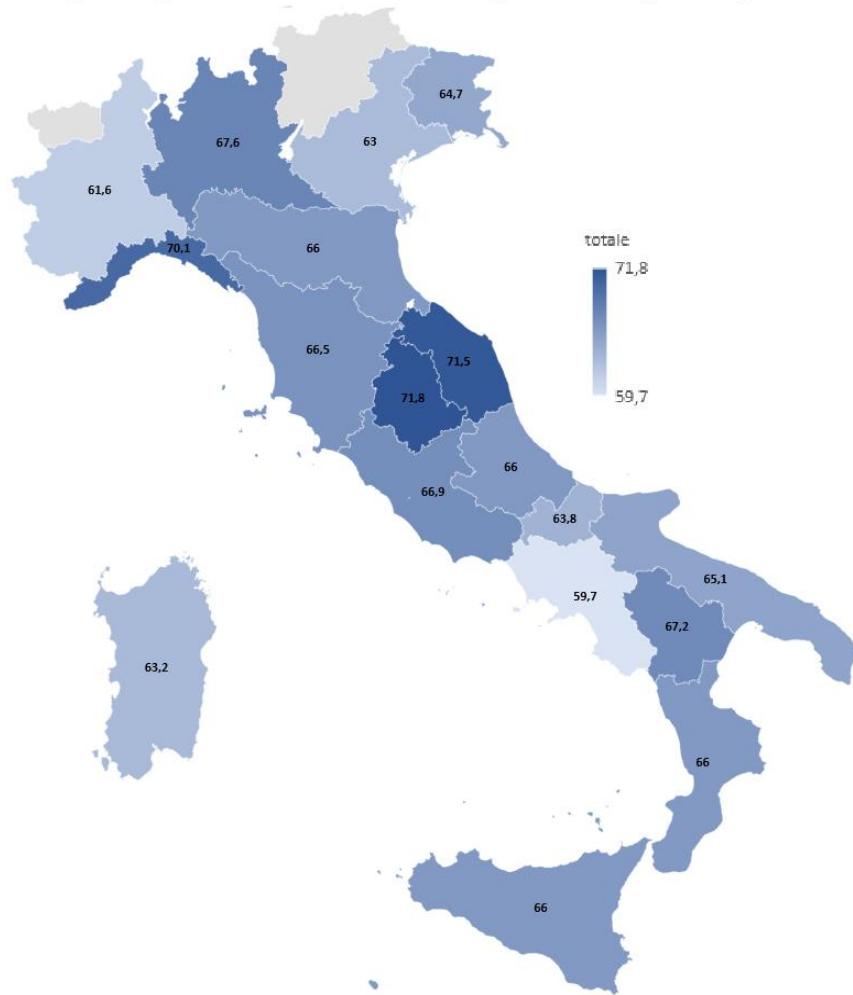
Fig. 3) – Imprese sul totale dei tipi di strutture ospitanti in Alternanza Scuola-Lavoro per regione (valori percentuali sul totale regionale delle strutture ospitanti coinvolte nei percorsi) Anno scolastico 2016-2017



Inoltre, secondo una recente ricerca della Fondazione Di Vittorio (2017) le esperienze positive e proficue al Mezzogiorno non mancano. Ad esempio, la FCA, dopo aver aderito al programma del MIUR, a partire dall'anno scolastico 2016-2017, ha approntato un proprio format nazionale sull'Alternanza Scuola-Lavoro dal titolo FCA adoption, coinvolgendo 45 classi di 16 scuole in tutta Italia per un totale di 971 studenti e in particolare gli studenti del Liceo Scientifico Salvatore Cantone di Pomigliano d'Arco in provincia di Napoli, nello specifico 4 classi terze, 3 delle quali a indirizzo informatico e una con indirizzo ordinamentale per un totale di 96 studenti.

Fig.4) – Distribuzione regionale degli studenti in Alternanza Scuola-Lavoro _ A.S. 2016-2017

Distribuzione regionale degli studenti in Alternanza scuola-lavoro per anno di corso _ A.S. 2016/2017



Fonte: MIUR su dati dell'Anagrafe Nazionale degli Studenti.

FCA Adoption è stato sviluppato dal management FCA di Torino e poi utilizzato da tutti i *plant* dell'azienda a seguito di una formazione specifica rivolta ai tutor aziendali che in ogni stabilimento avrebbero dovuto seguire la realizzazione del

programma. Ai fini di un'efficace realizzazione del programma di Alternanza, FCA ha rivolto alcune attività di formazione agli insegnanti, congiuntamente agli studenti, precedute da un incontro di informazione/formazione con il referente nazionale FCA. Queste attività condotte da esperti FCA sono state finalizzate al rafforzamento di competenze trasversali, quali il *problem solving*, l'imparare ad apprendere e quindi a promuovere l'adozione di metodologie di lavoro, per agevolare il lavoro di project work in classe previsto dal programma FCA.

Il programma FCA prevede una parte del percorso di Alternanza svolto in azienda; gli studenti del Liceo Cantone hanno realizzato nel loro primo anno di Alternanza le seguenti attività di formazione, ospitati in aule dedicate:

- il corso FCA world svolto dal tutor aziendale;
- il corso su salute e sicurezza svolto da un esperto FIAT;
- il laboratorio INNOLAB svolto da esperti FIAT specializzati nel campo dell'innovazione.

Un'altra parte del percorso è stato svolto a scuola in orario curricolare e extracurricolare: sono stati ideati i project work con i docenti tutor interni, che verranno realizzati nel secondo anno del percorso di Alternanza e presentati nel terzo anno. Il laboratorio INNOLAB è risultato un momento strategico nelle attività svolte durante il primo anno di attività: docenti e studenti del Liceo Cantone sono stati coinvolti attivamente nella scelta del project work da realizzare e hanno vissuto queste attività in modo proattivo e dinamico, grazie alla capacità degli esperti FCA di offrire un luogo formativo innovativo e fuori dagli schemi.

Altrettanto significativo, ad esempio, il progetto Alternanza SNAM – Young Energy – che ha coinvolto complessivamente circa 600 studenti distribuiti su territorio nazionale, di cui tuttavia una quota sensibile in Puglia dove hanno partecipato le classi III, IV E V di alcuni Istituti Tecnici e licei con l'obiettivo di rafforzare l'acquisizione di competenze tecniche distintive e lo sviluppo di orientamento per le successive scelte di studio e professionali. Nel corso del triennio, SNAM, ha promosso numerosi momenti di confronto tra gli alunni e i propri professionisti trasferendo il know-how aziendale. Il progetto fa parte del più ampio *Programma Alleanza per l'Alternanza Scuola-Lavoro* promosso da ELIS in collaborazione con oltre 20 aziende e 130 scuole su tutto il territorio nazionale. L'obiettivo è quello di facilitare l'integrazione delle conoscenze con l'esperienza del lavoro attraverso la giusta integrazione fra i percorsi di studio e le esigenze delle comunità locali. Il progetto prevede attività che si sviluppano nei tre anni a supporto della formazione degli studenti su specifiche competenze tecnico-specialistiche e trasversali, relative alle conoscenze dell'area di attività industriale della SNAM, la conoscenza del settore delle energie e delle energie rinnovabili, dei Business Snam; i temi legati alla salute e sicurezza, sostenibilità, Industria 4.0, transizione energetica; le conoscenze di base per le attività di manutenzione degli impianti e della sorveglianza della rete; quella per la programmazione della manutenzione e conoscenza dei principali interlocutori (enti pubblici locali e privati). Le attività di presenza nelle sedi territoriali SNAM sono state realizzate per gli allievi del IV e V anno di alcuni istituti Tecnici e licei di Bari.

Si ravvisano poi numerosi accordi con imprese di medie e grandi dimensioni che operano anche nel Mezzogiorno italiano e che hanno contributo soprattutto nel corso degli ultimi due anni scolastici ad accrescere le opportunità di scelta da

parte degli istituti tecnici e dei licei delle regioni meridionali: Barilla, BNL Gruppo BNP Paribas, Terna rete Elettrica Nazionale, BMW Italia.

7.2. Problematiche attuative e organizzative

La piena e proficua integrazione nel curricolo dei percorsi di Alternanza richiede ancora molto impegno da parte delle istituzioni scolastiche relativamente alla co-progettazione e alla valutazione dei percorsi, all'innovazione organizzativa e didattica, al coinvolgimento dei Consigli di classe.

Spesso gli istituti scolastici hanno adottato facili scorciatoie – sono molteplici le offerte sul mercato – per adempiere l'obbligo, sottraendo però agli studenti reali opportunità di confrontarsi con il territorio locale/nazionale e di mettere in gioco le proprie aspirazioni/attitudini, e alla scuola l'occasione di aprirsi in modo costruttivo alle realtà produttive del territorio. Inoltre, si rilevano barriere organizzative relative alle difficoltà di condividere documentazione, modelli, favorire scambi tra operatori della scuola e del lavoro. Sarebbe utile al riguardo disporre di esempi e di co-progettazioni sempre più personalizzate e in particolare mirate anche ad allievi con disabilità.

Non minore impegno è richiesto al mondo del lavoro: risorse umane da destinare (tutor aziendale) e formazione del tutor aziendale, il cui ruolo è sempre più significativo per la progettazione didattica, la guida e la valutazione degli allievi. Le diverse realtà lavorative, pubbliche e private, non sempre dispongono di personale da dedicare allo scopo; in particolare le piccole imprese mancano totalmente di figure da impiegare anche parzialmente nella collaborazione con la scuola. In questi casi le istituzioni scolastiche dovrebbero agire da supporto per la realizzazione dei percorsi e affiancare in modo propositivo l'azienda. Per ovviare a tale criticità sarebbe utile la costituzione di reti di imprese, magari di analoghi settori produttivi e territori, in modo da disporre di responsabili di "rete" formati e in grado di collaborare con le scuole, nonché supportare il personale delle aziende nella formazione dei giovani. Lavorare in rete pertanto rappresenta un'opportunità molto significativa per la crescita collettiva e per far decollare l'Alternanza come un Sistema formativo, che deve poter rispecchiare le peculiarità dei territori e integrare istruzione e lavoro, fino a una concreta Alleanza, in modo da progettare percorsi che diano valore curricolare all'esperienza formativa esterna alla scuola.

Le difficoltà a sviluppare sinergie tra scuola e territorio nascono spesso da scarsa conoscenza del territorio, e della presenza di imprese e istituzioni disponibili ad investire sulla formazione dei giovani e a collaborare con le scuole. Va poi tenuto conto che l'accreditamento richiede un piccolo costo non rimborsabile per le imprese.

L'organizzazione e la gestione dell'Alternanza sono spesso delegate al solo docente tutor, con conseguente scarsa o ridotta ricaduta degli apprendimenti sviluppati in Alternanza nelle attività curricolari. La didattica per competenze nella maggior parte delle scuole è ancora un obiettivo da raggiungere: questo contribuisce al rischio di scollamento dei percorsi di Alternanza dal contesto

educativo ordinario, quasi si trattasse di ampliamenti dell'offerta formativa, di tipo aggiuntivo. La stessa scelta di organizzare i percorsi di Alternanza esclusivamente al di fuori dell'orario delle lezioni, nelle ore pomeridiane o durante il periodo estivo, nasce prevalentemente dalla volontà di non "ridurre" gli spazi orari dedicati alle lezioni disciplinari. Il tutoraggio, inoltre, dovrebbe svolgersi sulla base volontaria di docenti in possesso di almeno una qualifica correlata al progetto da portare avanti. Quanto detto è sicuramente possibile, ma darlo per scontato risulta pretenzioso.

Emergono dubbi anche sulla natura dei percorsi, divisi in individuali e di gruppo. Quando il percorso è seguito da tutta la classe, è certo che l'esperienza lavorativa non soddisfi tutti gli studenti. Quando invece i percorsi sono creati ad hoc per piccoli gruppi o singoli alunni, il problema a livello didattico diventa più grande, perché gli allievi in questione saranno costretti a saltare delle lezioni che gli altri stanno seguendo o a non poter studiare quello che gli altri stanno studiando, creando un dislivello nelle classi che difficilmente si può eliminare.

7.3. Requisiti e valutazione dell'ASL.

Vista l'enorme importanza tanto per gli istituti scolastici che per studenti e studentesse di poter attivare percorsi di ASL che siano aderenti agli obiettivi formativi e che coinvolgano imprese e contesti di lavoro adeguati agli standard di sicurezza e salute delle persone, coerenti con le finalità formative dei percorsi e rispettosi dei principi di orientamento e formazione insiti nella filosofia dell'Alternanza, il MIUR nel gennaio 2016 ha pubblicato una Guida Operativa¹¹ anche allo scopo di indicare i requisiti minimi per i contesti lavorativi che ospitano studenti e studentesse.

Essi devono possedere:

- capacità strutturali, ovvero spazi adeguati a consentire l'esercizio delle attività e, in caso di studenti con disabilità, il superamento o l'abbattimento di eventuali barriere architettoniche;
- capacità tecnologiche, cioè disporre di attrezzature idonee per l'esercizio delle attività previste nella convenzione con l'Istituto Scolastico e in regola con le norme vigenti in materia di verifica e collaudo tecnico, tali da garantire, per ogni studente, un'esperienza adeguata e diretta del processo di lavoro in condizioni di sicurezza;
- capacità organizzative, consistenti in adeguate competenze professionali per la realizzazione delle attività. A tal fine deve essere garantita la presenza di un tutor incaricato dalla struttura ospitante, anche esterno alla stessa, a supporto delle attività di Alternanza Scuola-Lavoro, dotato di competenze professionali e di affiancamento formativo, con oneri a carico del soggetto ospitante. Le strutture devono indicare inoltre tutor esterno, selezionato tra il personale, ovvero tra soggetti che sono in grado di assicurare il raccordo tra la struttura ospitante e l'istituzione scolastica. Il tutor esterno rappresenta la

¹¹ <http://www.istruzione.it/allegati/2015/guidaASLinterattiva.pdf>

figura di riferimento dello studente all'interno dell'impresa o ente e svolge importanti funzioni formative poiché deve collaborare con il tutor interno alla progettazione, organizzazione e valutazione dell'esperienza di Alternanza; favorire l'inserimento dello studente nel contesto operativo, affiancandolo e assistendolo durante tutto il percorso; garantire la formazione degli studenti sui rischi specifici aziendali, nel rispetto delle procedure interne; pianificare ed organizzare le attività in base al progetto formativo, coordinandosi anche con altre figure professionali presenti nella struttura ospitante; coinvolgere lo studente nel processo di valutazione dell'esperienza; fornire all'istituzione scolastica gli elementi concordati per valutare le attività dello studente e l'efficacia del processo formativo.

Inoltre, in particolare la Guida Operativa invita ad effettuare attività di valutazione dei contesti ospitanti anche al fine di sviluppare nel tempo una conoscenza degli istituti scolastici dei contesti che meglio si prestano all'Alternanza, tenuto anche conto del fatto che la legge 107 ha introdotto elementi di novità prevedendo ai commi 37 e 40 dell'articolo 1, una specifica valutazione sulle attività di ASL. Per lo studente è prevista "la possibilità di esprimere una valutazione sull'efficacia e sulla coerenza dei percorsi di Alternanza con il proprio indirizzo di studio". 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 sulle strutture con le quali sono state stipulate convenzioni, evidenziando la specificità del loro potenziale formativo e le eventuali difficoltà incontrate nella collaborazione.

Già prima dell'approvazione della Legge 107 del 2015 che prevede l'obbligatorietà dell'Alternanza, esistevano modelli di valutazione delle competenze acquisite dagli studenti durante i percorsi di Alternanza e questi erano una metodologia indiretta per sviluppare anche forme di valutazione dei percorsi messi in campo da scuole e imprese. Numerose associazioni industriali e imprese italiane avevano messo a punto set di indicatori e di test, anche se, dato il ridotto numero di esperienze fino ad allora realizzate, non esisteva allora e non esiste ancora oggi una diffusa procedura di co-valutazione da parte di scuole e imprese. È questa una criticità che occorrerebbe superare puntando ad una buona co-valutazione, impostata su più elementi: attraverso la messa a punto di griglie di valutazione; attraverso la predisposizione e somministrazione di questionari; attraverso valutazioni dei/con i tutor aziendali.

7.4. Risorse finanziarie

A partire dal 2016 la dotazione finanziaria per l'Alternanza Scuola-Lavoro ha potuto contare sugli stanziamenti governativi di circa 100 milioni all'anno, più i 18,9 milioni previsti dalla Legge 435 del 2015. Non si tratta certo di un grande investimento, dato che ha finora comportato meno di 70 centesimi per ogni ora di formazione da erogare. Tuttavia, l'importanza attribuita dal precedente Governo e dal MIUR al progetto dell'Alternanza, definito «una risposta concreta

alla dispersione scolastica e alla disoccupazione giovanile», facevano pensare che su questa base fosse stato possibile ampliare le dotazioni finanziarie negli anni a venire.

Nel luglio 2018 il nuovo ministro Marco Bussetti aveva annunciato una modifica in corsa della Legge 107, ovvero un passaggio tecnico per favorire il superamento di alcune difficoltà evidenziate in relazione al fatto che l'esperienza dei percorsi Scuola-Lavoro sarebbe diventata nel successivo anno scolastico (2019) un perno del nuovo esame di maturità. In effetti non sono stati pochi i licei che in questi primi anni di sperimentazione hanno incontrato difficoltà ad attivare progetti di Alternanza Scuola-Lavoro attraverso cui far maturare a tutti gli studenti esperienze di fruttuoso apprendimento in contesti lavorativi adatti.

Tuttavia, nella Legge di bilancio passata alla Camere sul finire del 2018 ha invece evidenziato un taglio netto dei finanziamenti, con il relativo dimezzamento delle ore obbligatorie nei licei e una riduzione negli istituti tecnici e nei professionali. D'ora in poi nei licei ci saranno massimo 90 ore nel triennio (contro le 200 previste dall'attuale ordinamento), nei tecnici si passerà dalle attuali 400 ore a 150. Il taglio finanziario inserito in legge di Bilancio – 56,52 milioni dal 2019 – non è compensato da indicazioni su come sostenere le ore rimaste. Sui nuovi «Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento» – come ora è stata ribattezzata l'Alternanza Scuola-Lavoro - il MIUR cederà poi le competenze di gestione al Ministero dello Sviluppo Economico (MiSE). Le scuole e le unità operative del MiSE potranno stipulare convenzioni per la realizzazione di iniziative educative e formative rivolte alle studentesse e agli studenti, sui temi della politica industriale, del commercio internazionale, delle comunicazioni e dell'energia; attiveranno iniziative per rendere i percorsi formativi vicini alle esigenze del mercato del lavoro; promuoveranno attività di orientamento a livello territoriale per studenti e studentesse delle scuole secondarie di secondo grado, tenendo conto delle prospettive di studio universitario ed occupazionali offerte dal territorio; favoriranno l'inclusione di ragazzi con disabilità nel percorso di studi successivo e nell'inserimento nel mondo del lavoro.

8. Conclusioni: l'ASL nel dibattito e la missione della scuola italiana

L'obiettivo di questa ricerca era ricomporre il quadro d'insieme dei percorsi di Alternanza Scuola-Lavoro a partire dalle profonde novità introdotte dalla Legge 107 del 2015. L'analisi si è occupata non solo dei percorsi attivati, dei risultati raggiunti, dei nodi e dei problemi irrisolti, ma anche e soprattutto di alcune questioni di fondo che si impongono all'attenzione della riflessione e del dibattito sulla missione della scuola italiana. Il significato e le finalità dell'Alternanza vanno oltre il rapporto tradizionale tra educazione e lavoro, ma attengono ad aspetti cruciali che riguardano l'educazione in sé, da concepirsi attraverso un allargamento dei soggetti e delle reti che contribuiscono a rendere più reale e realistico l'insieme dei processi di apprendimento.

Dalla ricerca è emersa una notevole eterogeneità dei modelli e delle esperienze di attuazione dell'Alternanza, con la coesistenza di pratiche generative di arricchimento per le scuole, i docenti, gli studenti e perfino le imprese e pratiche invece riduttive e banalizzanti. L'eterogeneità è naturalmente il segno del primo biennio di obbligatorietà del nuovo istituto che ha dunque spinto verso una sperimentazione capillare dal basso, offrendo una vasta mole di esperienze e di percorsi. In questo senso può essere considerata un tratto inevitabile e anche positivo quando non si è configurato come divaricazione sul piano della qualità. L'eterogeneità è infatti anche la spia della forte diversità dei contesti e della forte differenziazione di opportunità nel co-progettare curricoli e progetti nelle varie regioni italiane, con il peso del divario innegabile tra Nord e Mezzogiorno, sebbene come abbiamo appena visto, anche abbastanza sorprendentemente, tale divario non riguardi tanto la capacità delle scuole meridionali di ricorrere alle imprese come strutture ospitanti, ma piuttosto la capacità di fare rete in un'ottica cooperativa. La difficoltà di affrontare la sfida di garantire a tutti gli studenti pari opportunità di valide esperienze si rende ineluttabilmente evidente in tutto il suo realismo, al di là dei supposti divari territoriali. Abbiamo commentato dati che mostrano come nelle regioni del Mezzogiorno gli istituti scolastici abbiano gradualmente accettato questa sfida, cercando di ricorrere il più possibile alle imprese locali, che pure esistono, nell'interpretare il dettato della riforma dell'Alternanza obbligatoria.

È innegabile che ancora spicchino diversi aspetti critici e contraddizioni legati al sistema dell'ASL (tanto al Nord che nel resto del paese). Essi sono riferibili agli strumenti, alle regole attraverso le quali viene gestita, al ruolo della comunità di riferimento, alla divisione del lavoro tra i soggetti che dovrebbero essere coinvolti, alla debolezza di una vera condivisione dell'intero processo tra sistema-lavoro e sistema-scuola. Una considerevole contraddizione è legata proprio alla definizione di un oggetto condiviso, perché è esattamente la sua definizione che guida i sistemi nell'attraversamento dei confini e nella creazione di un terzo spazio, il cui carattere è l'ibridazione, poiché la negoziazione di pratiche e significati produce nuove forme di dialogo.

Esiste una consapevolezza diffusa tra docenti, tra mondo della scuola e mondo del lavoro, che l'oggetto comune dei sistemi di attività è l'apprendimento degli studenti. Tuttavia, la mancanza di una definizione condivisa di ciò che gli studenti devono apprendere e di come debbano farlo, di quali competenze devono sviluppare, genera incoerenza e disorganicità in termini di prassi, costruzione di artefatti, composizione della comunità coinvolta e divisione del lavoro e spesso anche frammentazione della natura delle esperienze. Ciò determina l'estrema eterogeneità del sistema di ASL non soltanto a livello territoriale e scolastico – tra una regione e l'altra, tra una provincia e l'altra, tra una scuola e l'altra, tra licei e istituti tecnici o professionali – ma anche all'interno di una singola scuola.

A ciò si aggiunge l'inevitabile carico attuativo derivante dal passaggio immediato dal sistema che prima del 2015 prevedeva la partecipazione di circa 250.000 studenti per una durata di circa 10 ore l'anno al nuovo sistema che ha dovuto invece fare i conti con quasi 1 milione di studenti e soprattutto per un numero assai più impegnativo di ore. Da questo punto di vista però le criticità non possono che essere considerate come inevitabili e, anzi, dal punto di vista meramente quantitativo, nell'anno scolastico 2018-19 si può dire che la sfida sia stata vinta, visto che oltre il 90% delle scuole statali ha fatto fronte all'obbligo di garantire percorsi di Alternanza ai propri studenti.

Piuttosto le criticità sembrano riguardare le opinioni degli studenti dei licei che assegnano punteggi al di sotto della sufficienza alle domande sulla coerenza del percorso svolto, la sua utilità e l'orientamento al lavoro. In effetti i licei non di rado sembrano aver reagito all'obbligatorietà relegando l'Alternanza in ambiti secondari e di scarso peso sulle attività didattiche curricolari, con difficoltà, soprattutto nei licei classici di riportare la valutazione del percorso ASL all'interno delle discipline curricolari.

Altre difficoltà emergono negli atteggiamenti di alcuni docenti laddove considerano l'Alternanza come un carico aggiuntivo di lavoro non riconosciuto oppure distorsivo rispetto alla propria visione della missione dell'istruzione secondaria superiore. Queste attitudini possono determinare una sorta di opposizione strisciante e quindi sabotaggio che finisce per assolvere i doveri formali, svalorizzando però la sostanza nell'esperienza degli studenti.

Non meno importanti sono le questioni relative alla genesi dei progetti curricolari: moltissime scuole si sono semplicemente adeguate ad offerte provenienti dai soggetti privati e magari nate in modo occasionale sotto la pressione del rischio di vedersi sfuggire l'opportunità di un partenariato (o di farselo sottrarre da altre scuole limitrofe). Ciò avviene soprattutto quando si privilegia la logica autoreferenziale, non si compiono sforzi per aderire alle logiche di rete e non si coglie l'importanza di aderire agli standard e alle indicazioni fornite dal MIUR nella Guida operativa.

Ma accanto alle criticità qui esposte, i dati hanno rilevato anche notevoli punti di forza, identificabili in alcune azioni importanti che numerose scuole sono state capaci di implementare, in alcuni casi promuovendo reti e allargando sinergie, con il coinvolgimento non solamente dei tutor o dei referenti, ma anche di buona parte dei consigli di classe, dei dirigenti scolastici e degli operatori del mondo del lavoro. La funzione svolta dai referenti dell'ASL, quando non subita

come ennesimo onere burocratico, spesso produce una mobilitazione trasversalmente condivisa attraverso cui esercitare azioni di coinvolgimento nei riguardi di colleghi e altresì dei referenti delle aziende partecipanti, all'interno dell'intero processo, dalla co-progettazione alla co-valutazione delle esperienze. Questa dinamica può produrre un duplice beneficio: stimola le imprese a rispondere alle proprie responsabilità sociali; le induce a promuovere il territorio, la comunità, il tessuto sociale e civile per le capacità di fare rete. In questo scenario non solo è possibile acquisire consapevolezza dei margini di miglioramento nello sviluppo delle sinergie tra scuole e organizzazioni del lavoro, ma riconoscere e disseminare i punti di forza dei sistemi finora costruiti, puntando sui processi di miglioramento continuo delle capacità di co-progettazione. Si tratterebbe di un cambio di cultura a scuola e nel mondo del lavoro, che dovrebbe riguardare non soltanto gli studenti, ma l'intero sistema Scuola-Lavoro.

Inoltre, sembra essersi affermato un approccio di "continuità verticale" che struttura l'Alternanza come un percorso differenziato e in crescendo. Sul piano organizzativo si assiste ad un affinamento degli insegnamenti e del curricolo, con modifiche dell'orario annuale delle discipline in funzione di un'efficacie calendarizzazione delle attività connesse all'apprendimento negli ambienti esterni dell'Alternanza. In alcune aree si assiste parimenti ad un raccordo progressivamente crescente tra le scuole, enti locali, camere di commercio, associazioni datoriali, centri di ricerca e persino università. Nell'ambito degli istituti tecnici e di quelli professionali, probabilmente in continuità con la tradizionale vicinanza e collaborazione tra la dimensione scolastica e quella delle imprese, i livelli di soddisfazione degli studenti sono più elevati, a testimonianza della percezione di una reale capacità formativa del percorso svolto, in linea con le proprie aspettative.

Sullo sfondo dei risultati della nostra ricerca, risalta la questione fondamentale che attiene alla missione della scuola italiana che non può che essere molteplice nell'adattarsi alle sfide della contemporaneità. Nel dibattito ci sono non solo sfumature, ma spesso anche idee molto diverse sulle finalità, sul modo di affrontare la transizione dal tradizionale modello 'dei due tempi' (prima la scuola e poi il lavoro) a un modello formativo integrato, sui significati stessi del lavoro come risorsa di apprendimento, di costruzione di senso, di responsabilizzazione.

Le diversità emergono con una certa chiarezza: da una parte coloro che intendono l'Alternanza come occasione per la formazione di competenze per il lavoro trasversali e specifiche, e di orientamento, quindi potenzialmente di migliore occupabilità futura; dall'altra, coloro che invece sottolineano il valore del lavoro come chiave imprescindibile di analisi e interpretazione dell'esistente, contesto di apprendimento *in fieri* capace di offrire competenze spendibili a tutto tondo nella dimensione sociale e non soltanto in quella professionale.

Fatto è che l'Alternanza appare forse caricata di troppe speranze e aspettative: abbiamo rilevato come la scelta di presentarla come una metodologia didattica di per sé possa produrre un *misunderstanding* circa la sua reale portata. Essa non può infatti essere concepita come una metodologia didattica di per sé: non solo perché appunto sono molto eterogenee le esperienze relative alle metodologie didattiche che di volta in volta la sostanziano, ma anche

perché riporre in essa tutto ciò che è didatticamente innovativo significa “essenzializzare” la sua natura e al contempo espungere il portato dei metodi di apprendimento innovativo che pure esistono e sono fattibili all’interno dell’aula tradizionale.

L’Alternanza dovrebbe invece perseverare nel miglioramento e all’estensione delle esperienze realizzate, rafforzando la co-progettazione in un processo concreto di cooperazione tra scuole e strutture ospitanti, siano esse imprese, strutture pubbliche, enti privati o soggetti del terzo settore. È già molto se essa viene pensata e realizzata in piena coerenza con la programmazione triennale dell’offerta formativa, non solo rispetto alle singole discipline, ma anche in funzione dei risultati di apprendimento dei profili formativi che ciascuna scuola intende rafforzare.

L’Alternanza dovrebbe includere ancora di più la dimensione cooperativa, strutturata con il coinvolgimento di soggetti realmente in grado di offrire agli studenti esperienze di valore all’interno di accordi di lungo periodo. In particolare, andrebbe aumentato l’investimento (anche finanziario) teso a monitorare e valutare i processi organizzativi e gli esiti, per assicurare standard di qualità delle esperienze e generare anche forme valide di accreditamento delle imprese.

È altresì fortemente avvertita la necessità di garantire una sicurezza specifica, fornire assicurazione e sorveglianza sanitaria, elaborare progetti formativi sostenibili ed efficaci, consolidare il ruolo e la responsabilità della tutorship aziendale. In sintesi si avverte la necessità che l’Alternanza non si limiti ad aggiustamenti curriculari o metodologici, ma miri ad una vera cooperazione educativa tra gli attori della comunità sociale con una prospettiva educativa di lungo periodo e con una struttura stabile unificata di *governance*, costituita dai Ministeri interessati, dal coordinamento delle Regioni e con la partecipazione delle parti sociali e delle organizzazioni studentesche, una struttura cui attribuire funzioni di guida e coordinamento permanente. A livello di singola scuola da più parti si sono levate voci di chi preme per assegnare un ruolo chiave ad un organismo sinora poco valorizzato, il Comitato tecnico-scientifico nel settore tecnico-professionale e del Comitato scientifico in quello liceale.

Resistenze culturali sedimentate in decenni di pratiche routinarie hanno costituito una rigida barriera rispetto al pieno dispiegarsi delle potenzialità dell’Alternanza Scuola-Lavoro. Prima tra queste resistenze è il cosiddetto “disciplinarismo”, un atteggiamento dei docenti, ma non di rado anche delle famiglie, che tende a compartmentalizzare gli apprendimenti in funzione della titolarità degli insegnamenti e che quindi ostacola la collocazione dei percorsi di Alternanza all’interno di una corretta visione del curriculum verticale e in una flessibile organizzazione transdisciplinare delle competenze apprese. Senza contare che il “disciplinarismo” produce anche una forzata responsabilizzazione di alcuni docenti (quelli che insegnano ‘le materie vicine all’economia’) rispetto ad altri nel farsi carico della co-progettazione dell’ASL.

Altrettanto sedimentata è la visione della non scomponibilità del ‘gruppo-classe’ come se la classe costituisse l’unità di riferimento universale per lo sviluppo di tutte le attività didattiche e non rappresentasse invece anche un insieme di vocazioni eterogenee che potrebbero trovare spazi specifici almeno nell’ambito dell’apprendimento nei contesti lavorativi. Infine, la principale criticità

probabilmente concerne una certa indifferenza da parte dei docenti non direttamente coinvolti nell'ASL nei confronti di quelle competenze che possono attivarsi o rafforzarsi nei contesti esterni alla dimensione prettamente scolastica.

Eppure, malgrado queste resistenze, il primo biennio di Alternanza obbligatoria e strutturata nell'offerta didattica di tutte le scuole secondarie italiane ha prodotto un buon avvio della riforma dal quale si scorgono più luci che ombre.

9. Postfazione. Dall'Alternanza Scuola-Lavoro ai PCTO

a cura di Luciano Benadusi

Presentando oggi i risultati di una ricerca conclusasi più di due anni fa non possiamo esimerci dal dovere cercare di far luce su quanto è accaduto nel frattempo. Cominciamo proprio con una breve cronistoria. Era appena terminato il nostro lavoro di indagine sui primi anni di implementazione dell'Alternanza Scuola-Lavoro nell'assetto conferito dalla Legge 107 del 2015, e avevamo appena steso le conclusioni che da tale lavoro pensavamo si potessero trarre quando il governo a guida Lega-Movimento 5 Stelle con la Legge 145 del 30 dicembre 2018 (Legge di Bilancio 2019) ha sconvolto tale assetto e ne ha perfino mutato la denominazione, divenuta *Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento*, meglio conosciuta attraverso l'acronimo PCTO. Si è trattato del primo dei due eventi tellurici che da allora ad oggi hanno terremotato un'esperienza che si trovava ancora nella delicata fase dell'avviamento.

L'effetto più importante ed immediato della nuova normativa è stato il forte ridimensionamento delle risorse e delle ore dedicate all'Alternanza che nelle parole del ministro Bussetti della Lega «così come era non poteva funzionare». Il monte-ore minimo (calcolato su base pluriennale) è passato nei licei da 200 a 90 ore, negli istituti tecnici da 400 a 150 ore, negli istituti professionali da 400 a 210 ore, con una proporzionale contrazione dei finanziamenti nel bilancio dello Stato.

Un fenomeno non meno significativo è stato il calo dell'attenzione del governo per questa policy. L'Osservatorio nazionale dell'Alternanza Scuola-Lavoro che avrebbe dovuto rilasciare le prime analisi sull'importante triennio in cui i percorsi erano divenuti elemento strutturale dei curricoli e al contempo diritto-dovere di tutti gli studenti, fu ignorato e qualsiasi azione coerentemente tesa a completare i monitoraggi, incoraggiare le migliori esperienze, isolare quelle negative venne abbandonata. Lo scarso apprezzamento di quel governo e il taglio di risorse hanno così arrestato il processo di sviluppo e di messa a regime del sistema impedendo che la sua progressiva evoluzione potesse maturare pienamente. Basti notare che da allora ad oggi il Ministero, né a livello regionale, né a livello nazionale, ha più raccolto dati sistematici sull'andamento della policy: così un fitto buio è disceso su di essa.

La prova evidente di questa rimozione è che sono dovuti trascorrere quasi nove mesi, dal dicembre 2018 al settembre 2019 e un cambio di governo, dal "Conte 1 "giallo-verde" al "Conte 2 "giallo-rosso", perché i PCTO iniziassero il loro processo di implementazione grazie all'approvazione delle Linee-guida ministeriali (DM 774). Nei mesi precedenti si era assistito sostanzialmente solo al completamento di progetti di Alternanza già attivati in base alla Legge 107.

Passano pochi mesi ed interviene, a partire dal marzo 2020, la seconda grande scossa tellurica: l'esplosione della pandemia da COVID-19 che produce effetti dirompenti sul funzionamento di entrambi i mondi interessati all'Alternanza

ed ai PCTO: la scuola e il lavoro, cercheremo poi di mostrare con quali conseguenze. Mentre nell'anno scolastico 2019-2020 a soffrirne è il secondo quadrimestre, nel 2020-2021 la sofferenza inizia già dal primo quadrimestre e occorrerà attendere la fine dell'anno per vedere gli studenti del secondo ciclo – quelli coinvolti dall'Alternanza e dai PCTO – ritornare un po' dappertutto nelle loro aule. In definitiva l'unico periodo in cui l'attuazione della legge sui PCTO avrebbe potuto dispiegarsi in condizioni di normalità è il primo quadrimestre dell'anno scolastico 2019-2020, se non fosse stato proprio a ridosso dell'emissione delle Linee-guida, quindi un momento buono per progettare, ma prematuro per realizzare.

La cronistoria ci ha dimostrato perché la “riforma della riforma”, deliberata alla fine del 2018, non abbia potuto essere realmente messa alla prova negli anni successivi essendo stata la sua attuazione necessariamente parziale, frammentaria e sussultoria, insomma obiettivamente intralciata dalle circostanze. Questo e la discontinuità dei dati disponibili rendono pertanto ardua la valutazione. Prendendo tutte le opportune cautele tenteremo egualmente di abbozzarne una, che si soffermerà anzitutto sull'analisi documentale dei testi ufficiali: la legge e le linee-guida.

La sensazione che si prova alla lettura della legge è di una vera e propria retromarcia, e non solo per il drastico taglio delle ore e dei finanziamenti. La sostituzione della dizione *Alternanza Scuola-Lavoro* con quella di *Percorso per le competenze trasversali e per l'orientamento* nella sua ambivalenza si presta facilmente a tale interpretazione. Se con il precedente titolo si comunicava una vera e propria rottura dello schema processuale, ovvero della “sequenza” rigida Scuola-Lavoro che appunto si trasformava invece in un rapporto di “Alternanza” tra scuola e lavoro, la nuova dizione pare evocare una rinuncia alla portata rivoluzionaria dell’Alternanza. Rinuncia che riporta il tutto dentro il tradizionale canone scolastico dando vita di nuovo ad una formazione forse per il lavoro, ma non più attraverso il lavoro. In questo senso il richiamo dei concetti di “competenze trasversali” e di “orientamento” insieme alla elisione della parola “lavoro” servirebbero da copertura formale di una ritirata sostanziale dalla strategia che aveva improntato l’Alternanza. Che proprio di questo si tratti lo fa supporre anche la palese contraddizione esistente fra il dimezzamento (se non più) del monte ore dedicato a questi percorsi di apprendimento e la pretesa che essi sviluppino le competenze trasversali e le azioni di orientamento in misura maggiore rispetto a quanto verificatosi con la riforma del 2015.

Inoltre, la radicale diminuzione dei finanziamenti appare quanto meno un'incoerenza rispetto alla dichiarata volontà di migliorare la qualità dei percorsi; senza contare che assegnare funzioni di responsabilità attuativa al Ministero dello Sviluppo Economico, anziché come si converrebbe al Ministero dell'Istruzione, ha significato l'adozione di un approccio di controllo sull'impiego delle risorse più che di monitoraggio della qualità dei percorsi, di *governance by numbers*, piuttosto che di *governance by objectives*.

Come abbiamo osservato, il sopravvenire della pandemia ha poi dato un forte impulso questa volta oggettivo (preterintenzionale) alla deriva del depotenziamento delle finalità e alla perdita della centralità della ormai ex Alternanza Scuola-Lavoro. Non sappiamo quanti ma certamente tanti sono stati

gli studenti che non hanno potuto ottemperare all'obbligo delle attività da svolgere a scuola o sul lavoro e anche gli insegnanti non hanno potuto portare a termine i compiti assegnati loro a causa delle misure di contenimento del contagio da COVID-19. Questo aspetto ha determinato un problema anche in relazione allo svolgimento degli esami di maturità, visto che i percorsi PCTO dovevano essere oggetto del colloquio orale agli esami di Stato. Ai sensi dell'art.17, comma 9, del decreto legislativo 62 del 2017, nell'ambito del suddetto colloquio il candidato avrebbe dovuto esporre, mediante una breve relazione e/o un elaborato multimediale, le esperienze di Alternanza Scuola-Lavoro compiute durante il percorso di studi. Inoltre, l'effettivo svolgimento di tali esperienze, era un requisito inderogabile per l'ammissione all'esame di maturità al termine della scuola secondaria di II grado.

Il decreto-legge 22 del 2020, che nella fase dell'emergenza sanitaria ha disciplinato gli esami di Stato conclusivi del I e del II ciclo di istruzione e le sue due (parzialmente) differenti specificazioni annuali mediante ordinanza ministeriale hanno previsto invece un'organizzazione semplificata ad una sola prova orale e possibili deroghe alle norme precedenti in materia. Una di tali deroghe riguarda la stessa obbligatorietà dello svolgimento dei percorsi PCTO per l'ammissione agli esami di maturità, resasi necessaria per la frequente impossibilità di realizzarli in ragione del propagarsi del virus e delle conseguenti restrizioni. Una seconda deroga, coerente con la prima, è la possibile estromissione dall'esame della relazione degli studenti sulle proprie esperienze di PCTO, relazione che nell'ultimo anno scolastico ha anche perduto la sua autonomia potendo essere assorbita in un elaborato sulle esperienze complessive degli studenti. Sono tutti segnali inequivocabili di come al depotenziamento intenzionale per motivi politici si sia aggiunto un pesante depotenziamento non intenzionale causato dalla pandemia. Vale la pena di ricordare in proposito che l'inclusione negli esami di Stato rappresenta il dispositivo istituzionale spesso utilizzato dal legislatore per dare forza ad innovazioni curricolari (si veda anche l'educazione civica) in sé stesse fragili perché estranee alla tradizionale struttura e cultura "disciplinarista" dell'istruzione in Italia.

Insomma, il combinato disposto del disinvestimento governativo e dell'emergenza COVID-19 ha lasciato sul terreno il depotenziamento dell'esperienza dell'Alternanza avviata dalla riforma del 2015, e ciò è accaduto proprio nella fase in cui sarebbe stato opportuno e agevole tradurre le fruttuose sperimentazioni di quella stagione in un regime definitivo e strutturato di educazione innovativa e aperta al mondo del lavoro.

Ciò riconosciuto, non tutto ci sembra però da rigettare nel passaggio dalla ASL ai PCTO e nemmeno tutto da considerare negativamente di quanto avvenuto su questo fronte nelle scuole durante gli ultimi due anni scolastici. L'uso "liquidatorio" e "regressivo" della "riforma della riforma" non era il solo possibile, e l'impostazione delle Linee-guida, pur nel loro carattere non di rado approssimativo e indeterminato, poteva consentire, grazie all'ancoraggio alle competenze-chiave europee, anche un uso differente, potremmo chiamarlo "perfezionativo", della "riforma della riforma" del 2018. Per questa ragione parleremo qui talora di Alternanza e PCTO non come entità contrapposte ma

considerandole due fasi della stessa politica. Le Linee-guida individuano nelle quattro competenze trasversali delle nuove *Raccomandazioni* europee sulle competenze-chiave per l'apprendimento permanente del 2018 la matrice dei traguardi formativi dell'Alternanza trasformata in PCTO. Esse sono: 1. competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare; 2. competenza in materia di cittadinanza; 3. competenza imprenditoriale; 4. competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali. Quelle che si prestano alla più ampia utilizzazione in questo ambito sono le prime tre.

Il termine "Alternanza" racchiudeva in sé un interrogativo critico che il triennio di attuazione della Legge 107 del 2015 aveva lasciato irrisolto: tra scuola e lavoro mera concomitanza temporale invece della preesistente sequenzialità o piena integrazione formativa, come nelle altre forme di apprendimento in modalità duale? (Massagli, 2017).

Più dell'altra forma di integrazione, l'apprendistato formativo (cioè per l'acquisizione anche di titoli di studio secondari o terziari) previsto dalla legislazione italiana e tuttavia rimasto ancora poco più che al palo di partenza, e diversamente dal "duale" tedesco, l'Alternanza era una *school-centered* modalità di *work-based learning*, aveva cioè il suo baricentro nella scuola e nei suoi curricoli, ai quali le esperienze di lavoro andavano dunque ben raccordati, ciò che spesso, soprattutto nel caso dei licei, non si è verificato. Sul punto intendiamo peraltro fare una precisazione: la distanza dai curricoli viene spesso denunciata da chi per curricoli niente altro intende che i contenuti della sua materia. Il raccordo con essi va stabilito invece con gli obiettivi espressi in termini di competenze, che sono spesso trasversali, e non necessariamente con i loro contenuti organizzati in forma disciplinare.

Per quanto raccordata con i curricoli la componente *on the job* era e resta tuttavia essenziale all'Alternanza. L'alleanza di fatto fra la Legge del 2018 e la pandemia ha invece finito per comprimerla drasticamente, talora addirittura per annullarla.

L'approccio per competenze, in particolare quelle trasversali, e l'idea dell'orientamento come una competenza degli studenti (auto-orientamento) bisognosa di formazione (prima ancora che di informazione) e da acquisirsi in itinere lungo i percorsi di istruzione costituiscono potenzialmente due buoni agganci teorici per rafforzare l'integrazione delle esperienze di lavoro nei curricoli scolastici. Da questo punto di vista non ci stupisce che in una lettura marcatamente di sinistra dell'impostazione dei PCTO vi sia chi ha creduto di ravvisarvi una ridefinizione dell'Alternanza «in una direzione che la rende più vicina alla visione del *capability approach* piuttosto che a quello neo-liberista» (Parziale et al., 2022). Non vi è dubbio che la chiave delle "competenze trasversali", intese (nel solco delle Raccomandazioni europee) in senso ampio, non esclusivamente indirizzato al lavoro, conferisce a questi percorsi un respiro culturale maggiore che ne rende potenzialmente più facile l'integrazione nei curricoli scolastici anche dei licei. Dove, avevamo rilevato nella ricerca e scritto nelle conclusioni, si erano manifestate le maggiori resistenze da parte dei docenti e delusioni da parte degli studenti per la scarsa coerenza fra le esperienze dell'Alternanza e i loro curricoli e per la difficoltà a trovare strutture ospitanti adeguate.

Non si dovrebbe però incorrere nell'errore di assumere una postura opposta a quella dell'integrazione, ossia la tendenza di nuovo a "separare" e "dicotomizzare": fra competenze generali e professionali, fra scuola e lavoro, fra istruzione-formazione ed economia. Una postura, questa, che si guarda bene dall'assumere lo stesso Amartya Sen (2010) il quale non contrappone affatto tali concetti, anzi critica la teoria del capitale umano proprio per avere assunto esclusivamente il secondo di ciascuna delle coppie piuttosto che inquadrarli tutti nell'ottica più comprensiva delle capacitazioni e dello sviluppo umano.

Le competenze trasversali indicate dalla UE e riprese dalle Linee-guida dei PCTO, dalle *soft skills* come il saper collaborare ad altre più cognitive come l'imparare ad imparare e il sapere risolvere problemi, trasversali lo sono pure rispetto alle sfere di applicazione: la scuola e il lavoro. Lo è la stessa competenza alla imprenditorialità perché può riferirsi anche ad attività quali il *service*, riconducibili all'educazione alla cittadinanza. Per quanto concerne il lavoro, senza volere affatto sminuire l'importanza delle competenze tecnico-specialistiche, quelle trasversali o cross-curricolari stanno diventando tanto più strategiche quanto più si sta indebolendo o dissolvendo la linearità dei percorsi occupazionali lungo il corso della vita. Se la risposta all'interrogativo sopra menzionato è non solo Alternanza, ma anche integrazione tra scuola e lavoro le organizzazioni operanti nei due campi educative possono fruttuosamente cooperare su questo fronte¹².

Il punto in realtà è un altro e lo esprimiamo di nuovo con un interrogativo: sono i due campi pronti ad impegnarsi in modo sinergico nella formazione di competenze che sono trasversali anche in senso intersistemico? L'uso che svariate imprese hanno fatto dell'istituto dell'apprendistato e della stessa Alternanza, funzionale solo alle proprie convenienze economiche di breve periodo, pur senza voler generalizzare, ci induce a rispondere no. Quanto alla scuola, l'approccio per competenze, in particolare trasversali, nonostante sia non da oggi sposato e promosso dalle politiche sia europee che nazionali, stenta ancora ad essere accettato e messo in pratica a causa della diffidenza (quando non addirittura dell'avversione culturale) nonché della impreparazione degli insegnanti. Il successo della strategia dell'Alternanza-PCTO è dunque legato a due condizioni non facili da materializzarsi: la crescita di una nuova cultura della formazione e dell'apprendimento tanto sul versante della scuola quanto sul versante dell'impresa.

E veniamo ora alla parte più ardua del tentativo di ricostruzione di quanto avvenuto nelle scuole tra la fine della nostra ricerca sull'Alternanza e i 2 anni scolastici (2019-20 e 2020-2021) nel corso dei quali si è cominciato ad implementare, in circostanze assolutamente avverse, la nuova normativa sui PCTO. Più ardua, come si è detto, perché è calato il sipario sui dati di sistema ed anche sulle ricerche di una certa ampiezza. Di conseguenza la ricostruzione avrà

¹² Alle competenze trasversali suscettibili di una cooperazione che abbiamo appena indicato se ne possono aggiungere varie altre. Vi è ad esempio chi ha notato che «il pensiero olistico, la capacità di lavorare in team e la capacità di riflessione non possono essere sviluppate in modo isolato nell'esperienza scolastica e in quella aziendale, ma richiedono una stretta collaborazione che permetta di riconsiderare gli stessi processi di apprendimento nei contesti lavorativi» (Zadra, 2020: 34).

sostanzialmente un carattere impressionistico, essendo per lo più fondata su conoscenze relative a casi particolari di progettazione e realizzazione di percorsi e su informazioni e apprezzamenti raccolti mediante colloqui con alcuni testimoni privilegiati¹³.

Quale è stato l'impatto del passaggio ai PCTO sulle esperienze di Alternanza? Sul tema disponiamo di alcune informazioni indiziarie ma una volta tanto di ampia portata, perché con copertura nazionale, grazie al rapporto dell'ANPAL (2021) sulla propria meritevole attività di assistenza tecnica alle scuole durante l'anno scolastico 2019-2020, il primo di applicazione della nuova normativa. Dalla rilevazione effettuata sulle opinioni di quasi 200 operatori dell'assistenza tecnica, i cosiddetti tutor della transizione, si desumeva che tre erano stati i cambiamenti più importanti. I primi due sono «una scelta più attenta dei percorsi da realizzare» e il «significativo ridimensionamento delle attività on the job». Ad essi ci sembra possa correlarsi un altro cambiamento significativo: la «ridefinizione dei contributi degli stakeholder alla realizzazione dei percorsi» (ANPAL, 2021: 30). Fin qui le risultanze appaiono ambivalenti in quanto possono accordarsi tanto con un'interpretazione negativa – la abbiamo chiamata “liquidatoria” e “regressiva” della “riforma della riforma”, basata sull'affievolimento della componente lavorativa dell'Alternanza, quanto con una interpretazione positiva associabile a quei suoi aspetti che abbiamo chiamato “perfezionativi”, presenti nelle Linee Guida. Decisamente negativo e liquidatorio è invece il terzo impatto segnalato dai rispondenti: «un disinvestimento connesso alla perdita di rilevanza dell'Alternanza». Una conferma di tali effetti perversi si ricava dalla risposta dei tutor ANPAL alla domanda sulle criticità incontrate nelle loro attività di assistenza di tipo laboratoriale: le maggiormente dichiarate sono «il coinvolgimento attivo dei docenti alla realizzazione dei laboratori» e «il doversi adeguare alle ore messe a disposizione della scuola» (ANPAL, 2021: 32), che sappiamo drasticamente ridotte dalla legge sui PCTO.

Non si può peraltro nel formulare un giudizio ignorare che alcuni di cambiamenti di segno negativo sono riconducibili sia alla normativa che alla pandemia. Questa ha contribuito infatti a tagliare il monte-ore delle attività di Alternanza in misura probabilmente maggiore rispetto a quanto aveva disposto la legge sui PCTO. Soprattutto ha apportato ingenti variazioni nella struttura didattica ed organizzativa dell'offerta. Delle varie modalità didattiche già sperimentate negli anni dell'Alternanza e di quelle raccomandate dalle Linee-guida la più gettonata ha cessato di essere lo stage formativo in azienda o in altri contesti extra-scolastici, mentre sono divenute l'impresa simulata e altre forme di simulazione. Si è inoltre verificata qualche interessante esperienza di combinazione fra smart schooling e smart working¹⁴. Le minori restrizioni stabilite

¹³ Ci siamo rivolti a un certo numero di studiosi ed esperti scelti in base ai diversi ruoli ricoperti ed all'obiettivo di raccogliere informazioni e pareri riguardanti aree diverse del nostro paese. Alcuni di essi ci hanno fornito anche materiali e note autografe. A tutti vanno i nostri ringraziamenti, fermo restando che la responsabilità dell'uso che se ne è fatto è esclusivamente nostra.

¹⁴ Come ha scritto Arduino Salatin (2021), che ringraziamo per i suggerimenti e le informazioni forniteci e gli utili materiali che ci ha trasmesso, nel periodo della pandemia e dei lockdowns «molte scuole hanno ripreso o sviluppato soprattutto le seguenti

dalle normative sanitarie per attività scolastiche laboratoriali effettuate in presenza con piccoli gruppi di studenti hanno fatto frequentemente di questa modalità organizzativa il piedistallo per lo svolgimento delle simulazioni di impresa e per altre azioni finalizzate all'apprendimento di competenze trasversali nella logica dei PCTO (quali ad esempio, il problem solving, il project work e il gioco dei ruoli). Le scuole già inserite in solidi networks con imprese, associazioni, soggetti del Terzo Settore hanno continuato a ricevere dall'esterno varie proposte di pacchetti formativi online, differenziati quanto a strategie didattiche, ovvero di orientamento (ad esempio il modulo *WeCanJob* del quale a settembre 2020 avevano già usufruito circa 10.000 studenti e studentesse in tutta Italia). Hanno poi avuto luogo, talvolta anche sotto lo stimolo della pandemia, esperienze di service learning finalizzate alla comunità locale e inquadrate nei programmi scolastici di educazione civica ed alla cittadinanza: di cui un esempio è il progetto *Building Smart Apps for Smart City* nella città di Bolzano. Insomma, sembra essere accaduto per l'Alternanza-PCTO quello che è accaduto più in generale per la scuola, cioè un'accelerazione del processo di innovazione tecnologica, coniugata (ma non sempre) con l'innovazione didattica. E che potrà rappresentare un lascito utile per la ripartenza, quando si potrà impiantare un modello ibrido – la DDI, didattica digitale integrata – foriero di progressi anche in questo ambito. La digitalizzazione, superata la sua applicazione "emergenzialista" e utilizzata in una prospettiva equalitaria ed inclusiva, potrebbe tornare utile anche ad affievolire il nesso strutturale fra campi socio-educativi e campi socio-economici locali che fa operare l'Alternanza o integrazione fra scuola e lavoro come fattore di moltiplicazione delle disuguaglianze a danno delle aree più deboli del paese quali le zone montane (si vedano per la Sardegna le ricerche di Pinna e Pitzalis, 2020; Pinna, Pitzalis, 2021).

La pandemia ha prodotto un tipico "Matthew Effect", nel senso che ha rafforzato le disuguaglianze preesistenti e lo ha fatto questa volta in discesa piuttosto che in salita: se tutti hanno perduto, ma laddove l'Alternanza era più forte si è perso di meno e laddove lo era meno, nel Sud e nelle aree deboli, si è perso di più. Forse i licei che erano il segmento dove si annidavano, come si è detto, le maggiori resistenze all'Alternanza da parte dei docenti e degli studenti, soprattutto perché più forte era l'attaccamento ai tradizionali curricoli "a collezione" e la cultura pedagogica ed organizzativa che ne rappresentava il retroterra, potrebbero disporsi più favorevolmente dinnanzi ai PCTO il cui obiettivo è rafforzare tale integrazione. Non fosse che la chiave di volta della integrazione, come proposta dalle Linee-guida, è rappresentata dall'approccio per competenze e dalla trasversalità curricolare, due elementi che alla cultura prevalente in tale indirizzo scolastico restano tuttora largamente estranei¹⁵.

metodologie: 1. Simulazioni; 2. Laboratorio interno; 3. Service ed eventi; 4. Lavoro su commessa esterna; 5. Stage formativo». Si può presumere che di necessità le più frequentemente utilizzate siano state le prime due.

¹⁵ Segnali positivi sono stati colti dalla già citata indagine di Parziale (2022) nei licei meridionali dove gli atteggiamenti verso l'Alternanza-PCTO e l'innovazione organizzativa e didattica sono risultati più aperti rispetto ai loro omologhi del Centro-Nord.

Che fare nella post-pandemia quando scuola e lavoro, come sta già cominciando ad accadere, ripartiranno? Una considerazione anzitutto: gli effetti negativi della Legge 145 del 2018, in particolare quelli relativi alla diminuzione di ore e finanziamenti, sono stati finora assorbiti se non soverchiati dagli effetti negativi del COVID-19. Allorché questi cesseranno, se non vi si porrà rimedio, quelli continueranno ad abbattersi su una pianticella che malgrado le condizioni avverse, a dimostrazione della sua vitalità, ne è uscita fortemente indebolita ma non essiccata.

A partire dal vuoto che si è determinato nel corso del 2019-20 e 2020-2021 c'è il rischio che la ripresa verso la normalità scolastica che ci si augura ritrovata nel 2021-2022 ponga ancora di più in secondo piano l'investimento di energie nella gestione e nello sviluppo dei percorsi di Alternanza-PCTO. Di questi percorsi manca traccia nella missione 4 del PNRR, quella dedicata all'istruzione, speriamo che venga recuperata nell'ambito della prevista riforma della VET e, in termini di investimenti, nella Missione 5 in materia di politiche attive del lavoro. Sarebbe auspicabile riprendere lo sviluppo dell'esperienza dell'Alternanza a partire da dove questa era giunta prima del suo recente depotenziamento, affrontando i nodi e le prospettive di miglioramento che erano emerse a conclusione della sua prima stagione piena di applicazione; e lavorando per sciogliere le ambivalenze del modello pedagogico ed organizzativo dei PCTO in senso positivo. Oltre a rimandare alle conclusioni della nostra ricerca che data l'eccezionalità della fase successiva, mantengono largamente la loro attualità, vi sono almeno 8 linee problematiche sulle quali vi sembra opportuno riflettere e individuare delle soluzioni da implementare.

Anzitutto bisogna approvare una nuova legge che ripristini il monte ore minimo complessivo che era stato fissato nell'Alternanza e provveda ai necessari stanziamenti di bilancio. In questo modo si darebbe altresì un segnale di ravvivamento del mandato politico che in questi ultimi 2-3 anni è andato affievolendosi.

La cornice finalistica dell'Alternanza-PCTO con le Linee-guida dei PCTO è stata, come abbiamo visto, riferita in modo preciso alla competenza di auto-orientamento e alle quattro competenze-chiave trasversali ridefinite dall'Unione Europea con le Raccomandazioni Consiliari del 2018. Ad esse deve ricollegarsi in modo variabile a seconda degli indirizzi, delle scuole e dei progetti traducendosi però sempre in obiettivi specifici nell'ambito del progetto di istituto (il PTOF) ed ibridando in maniera concretamente trasversale il curricolo formativo delle attività didattiche interne alla scuola ed i suoi dispositivi di valutazione. Anziché lasciare, come troppo spesso si è verificato, il conseguimento degli obiettivi soltanto al volontarismo, alle risorse e all'impegno delle organizzazioni che partecipano all'Alternanza.

Il rapporto tra scuola e azienda costituisce un asse fondamentale di questa policy, e non solo per le opportunità occupazionali che può generare nel breve e nel lungo periodo. È quello che più ha sofferto per la pandemia e va pienamente ripristinato. Può essere un'occasione di orientamento e una fucina di competenze trasversali compresa la competenza interculturale, consistente in questo caso nel far conoscere agli studenti (nei pregi come nei limiti) una cultura organizzativa diversa (e molto importante per il loro futuro) rispetto a quelle ben conosciute

della famiglia e della scuola, gli ambiti principali in cui ha avuto luogo il processo di socializzazione. Tuttavia, non è l'unico asse. È necessario saldare con maggiore chiarezza e rigore l'esperienza degli studenti presso le strutture extra-scolastiche anche con lo sviluppo delle competenze teoriche e pratiche della cittadinanza attiva, sgombrando definitivamente il campo dal fraintendimento che ha a lungo avvolto l'Alternanza, ovvero che questa debba costituire esclusivamente una formazione propedeutica a soddisfare i fabbisogni professionali delle imprese e insistendo invece sul valore educativo dell'apprendimento anche in aree diverse dall'impresa commerciale, cioè dentro le istituzioni pubbliche, le organizzazioni del terzo settore, e tutti i numerosi tessuti sociali, culturali e di attivismo che esistono fuori dalla scuola. Il service-learning rappresenta un terreno di incontro e di mutuo rafforzamento fra Alternanza-PCTO ed educazione alla cittadinanza.

L'esperienza finora compiuta ha mostrato che l'Alternanza per essere efficace non deve rimanere impigliata nelle rigidità dell'attuale modello organizzativo degli istituti scolastici. Pensiamo per fare un esempio all'unicità del gruppo-classe quando per distribuire gli studenti fra attività e luoghi diversi sarebbe opportuno raggrupparli in gruppi interclasse formati in base agli interessi. E per farne un altro usando il linguaggio di Basil Bernstein (1977) pensiamo al mono-disciplinarismo dei «codici pedagogici a collezione» che continua a caratterizzare la nostra scuola mentre è l'inter-disciplinarismo dei «codici integrati» che più si addice alla formazione delle competenze trasversali ed agli apprendimenti attraverso esperienze extra-scolastiche. Una condizione di efficacia per questa policy è dunque la flessibilità organizzativa e didattica, un obiettivo mancato dalla riforma dell'autonomia e che oggi può essere forse rilanciato con maggiore successo essendosi la sua utilità resa evidente anche in relazione agli stati di necessità dell'emergenza COVID-19.

L'Alternanza come integrazione fra scuola e lavoro e non semplicemente concomitanza temporale reclama un robusto investimento formativo sugli insegnanti e sulle due figure-chiave di questo dialogo intersistemico che sono il tutor scolastico e il tutor aziendale o meglio (più genericamente) lavorativo, un prerequisito che finora è mancato. Come ci ha detto uno degli esperti intervistati, «gli insegnanti in maggioranza hanno continuato il loro lavoro ex-cathedra, senza curarsi del necessario cambiamento di passo e di contenuti della didattica. Per questo le ore di ASL sono state vissute non come opportunità per un cambiamento, ma rappresentavano sottrazione di ore destinate allo svolgimento del programma»¹⁶.

Oltre che nuove competenze ai tutor scolastici, agli insegnanti e allo stesso personale amministrativo sono stati richiesti consistenti impegni di lavoro aggiuntivi del tutto privi di riconoscimenti retributivi e di carriera. Ciò a indotto molti di loro a non dedicarvisi o a cessare di farlo appena possibile. La futura differenziazione dei ruoli, dei tempi di lavoro e dei trattamenti economici dei docenti, che costituisce una delle riforme previste dal PNRR nella sua quarta

¹⁶ Ci riferiamo al formatore Damiano Romagnoli che, oltre a fornirci materiali e pareri utili al nostro lavoro ci ha illustrato l'esperienza-pilota Sistema Quartiere 5 di Firenze. Gli rivolgiamo i nostri ringraziamenti.

missione, potrebbe accrescere la disponibilità del personale scolastico a formarsi e ad impegnarsi a fondo in questa (come in altre) azioni di innovazione.

Vi è chi tra i nostri testimoni privilegiati ha introdotto una nota di pessimismo che lo ha condotto ad osservare che il dialogo e la cooperazione fra mondo della scuola e mondo del lavoro avrebbe bisogno di «un elemento di cerniera che conosca le dinamiche dell'uno e dell'altro»¹⁷.

Strutture organizzative di cerniera sono effettivamente necessarie considerato che né l'uno né l'altro dei due mondi dispongono di un numero sufficiente di addetti da destinare all'implementazione delle policy di integrazione «se non occasionalmente e nei ritagli di tempo». Dovrebbero promuovere lo sviluppo di una cultura del “duale” su ambo i lati del processo di integrazione intervenendo sull'insieme delle sue modalità: Alternanza-PCTO, Apprendistati formativi di primo e di terzo livello, Alternanza rafforzata nell'ambito del settore a gestione regionale della IeFP (Istruzione e Formazione Professionale)¹⁸. E svolgere una serie di compiti tecnici essenziali per il successo di tali dispositivi, quali il progettare le esperienze, valutarne gli esiti, eventualmente correggere e riprogettare. Come pure il preparare gli studenti ad entrare in questi percorsi, poi seguirli nel loro procedere ed infine aiutarli a rielaborare riflessivamente le esperienze.

Alcune agenzie nazionali (ANPAL, INAPP) preposte alle politiche attive del lavoro stanno in effetti svolgendo compiti di questo tipo che andrebbero rafforzati e realizzati su più ampia scala¹⁹. Un'altra struttura di cerniera che si sta rivelando proficua a livello locale è il Laboratorio Territoriale di Occupabilità (LTO), uno spazio, per la verità ancora non abbastanza utilizzato, a disposizione di più scuole del territorio, e dove si possono sviluppare pratiche didattiche avanzate, anche di Alternanza e di apprendistato, in sinergia con le politiche locali del lavoro e con le imprese. Fondamentale è inoltre porre le basi, anche attraverso la formazione, per una effettiva partnership fra tutor scolastici e tutor aziendali o meglio (più estensivamente) lavorativi.

Quanto detto a proposito delle strutture di cerniera si inserisce in un più generale discorso sulla governance delle policy di innovazione nel sistema di istruzione che deve sì far leva sul rafforzamento dell'autonomia delle scuole e sulla valorizzazione del ruolo di dirigenti e di insegnanti ma deve contare anche su organizzazioni esterne di supporto e di valutazione che, come ha mostrato l'esperienza della valutazione esterna nel caso dei RAV (Rapporti di Auto-Valutazione) dell'INVALSI sono ancora troppo esili. Quel che è certo è che bisogna riprendere subito le attività di raccolta dei dati di sistema facendo funzionare un apposito osservatorio in modo che sia possibile apprezzare i punti di forza, identificare quelli di debolezza, avere riscontro dell'effettiva efficacia

¹⁷ Ci riferiamo di nuovo al parere espresso da Damiano Romagnoli.

¹⁸ Parliamo qui di “duale” in un senso più estensivo rispetto a quello, specificamente riferito al modello tedesco di apprendistato, che a volte si impiega. E che anche noi stessi abbiamo impiegato nella rassegna dei casi stranieri contenuta in questo Rapporto.

¹⁹ A tale proposito Informazioni, materiali e pareri utili alla stesura di questa post-fazione sono stati forniti da Raffaella Croce e Nicoletta Arca dell'ANPAL, cui rivolgiamo i nostri ringraziamenti.

della riforma avviata nel 2015 e poi bruscamente indebolitasi a partire dalla legge sui PCTO e dall'esplosione della pandemia.

Insomma, ciò che si auspica non è il puro e semplice ritorno all'assetto iniziale dell'Alternanza, ma di compiere un passo avanti anche rispetto ad essa, possibile solo sulla base della consapevolezza che tale esperienza per esprimere tutto il suo potenziale ha bisogno di una scuola che innovi anche il suo modello didattico ed organizzativo.

Settembre 2021

Allegato. Modelli ed esperienze in Europa

Di seguito riportiamo una presentazione dei vari aspetti istituzionali che nei sistemi di istruzione e formazione professionale dei principali paesi europei regolano il *worked-based learning* – WBL, ovvero tutte quelle forme di esperienza educativa e di apprendimento che offrono agli studenti la sperimentazione reale e diretta di processi trasformativi che avvengono in contesti lavorativi in cui possano applicare o acquisire competenze teoriche e tecniche e sviluppare capacità utili per l'occupabilità (Hamilton, Hamilton 1998) e in cui rientra anche l'Alternanza Scuola-Lavoro. Le attività di *work-based learning* mescolano deliberatamente forme esplicite e tacite del sapere.

Nel confronto prendiamo in esame: 1) le diverse forme istituzionali di istruzione e formazione che contemplano attività di WBL (*worked-based learning*) rivolte alla popolazione giovanile non occupata, escludendo tutte le altre forme di *learning-on-the-job* che rientrano nei percorsi di *life-long learning*, educazione degli adulti e formazione dei lavoratori; 2) le forme di WBL che costituiscono un'esperienza collaterale a percorsi di istruzione e formazione primariamente organizzati in ambito scolastico e formale (*school-centered WBL*); 3) tutte le forme di WBL che si incentrano primariamente sul contesto lavorativo come ambito di apprendimento professionale, ma che a questo affiancano un minimo di attività di apprendimento all'interno del sistema formale scolastico o formativo, attraverso attività integrative volte a garantire anche lo sviluppo di competenze generali e di ordine più teorico (*labour market centered WBL*). Tra queste anticipiamo che diverse casistiche di apprendistato e tirocinio lavorativo sviluppate in altri paesi europei – ma quasi tutte con una lunga tradizione alle spalle e ben presenti anche in Italia – fanno parte della rassegna poiché, sebbene lontane dallo spirito e dall'assetto normativo dell'Alternanza Scuola-Lavoro, indicano una chiara analogia in termini di metodologie di apprendimento in cui il perno del *learning-by-doing* assume una rilevanza cruciale.

A.1. Austria

In Austria, il costante aggiornamento dei programmi scolastici e dei settori professionali per i quali vengono offerti percorsi di studi di carattere professionalizzante consentono all'istruzione e alla formazione professionale di stare al passo con i cambiamenti economici del paese. I programmi offrono un sostegno molto specifico e approfondito per l'apprendimento in materia di tecnologia dell'informazione e promuovono metodologie innovative. Ad esempio, le Aziende 'di prova' sono imprese virtuali, organizzate presso le *Berufsbildende mittlere Schulen* e le *Berufsbildende höhere Schulen* la cui 'frequenza' è obbligatoria o facoltativa a seconda del tipo di istituto e sono attive anche come aziende reali. Oppure l'apprendimento cooperativo aperto (*Cooperatives offenes Lernen - COOL*) promuove le capacità organizzative e la gestione del tempo tra gli studenti, che attraverso l'organizzazione di un programma settimanale individuale, sviluppano la capacità di gestire in modo autonomo il lavoro e apprendono a lavorare in gruppo. Ancora, l'educazione all'imprenditorialità costituisce un modulo didattico molto ampio e diffuso tra tutti i percorsi di professionalizzazione.

In Austria, sono presenti due tipi di sistema di apprendimento in contesti lavorativi: l'Alternanza formativa viene offerta dalle *Berufsbildende mittlere Schulen* e dalle *Berufsbildende höhere Schulen*, istituti ad indirizzo professionale di livello secondario superiore, rispettivamente di livello medio e di livello avanzato; l'Alternanza lavorativa, invece, si sviluppa nell'ambito del sistema duale e si svolge in due distinti ambiti di formazione: la scuola e l'azienda (*Berufsschule und Lehre*).

Il Ministero è responsabile dell'emanazione di importanti norme scolastiche, oltre a rappresentare l'ente di supervisione più importante. L'attuazione dei regolamenti normativi, invece, risiede a livello di *Land* (provveditorato agli studi). Il Ministero Federale per il settore agrario, forestale, per l'ambiente e le risorse idriche (*Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft – BMLFUW*) è poi responsabile dell'istituzione e del mantenimento degli istituti scolastici superiori del settore agrario e forestale.

Il Collegio, che rappresenta l'organo più importante all'interno di ogni provveditorato agli studi, prende posizione sui disegni di legge (ad esempio, relativamente ai programmi) ed emana i regolamenti validi a livello di *Land*.

La formazione in apprendistato (*Berufsschule und Lehre*) rientra nell'ambito della formazione in azienda per la quale è competente il Ministero federale per l'economia e il lavoro (*Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit – BMWA*), che si occupa di redigere anche la normativa sulla formazione professionale (*Berufsausbildungsgesetz*). Tale Ministero rilascia l'elenco delle professioni e gli ordinamenti relativi alla formazione e agli esami per le singole professioni. Per la parte scolastica della formazione è invece responsabile il Ministero federale per l'educazione, la scienza e la ricerca.

Il Comitato federale per la formazione professionale (*Bundes-Berufsausbildungsbeirat – BBAB*) è un organo previsto dalla Legge sulla formazione professionale ed è costituito da rappresentanti delle parti sociali e della *Berufsschule*. Il BBAB comunica al Ministero dell'economia e del lavoro una

serie di pareri e suggerimenti circostanziati circa l'introduzione di nuovi settori professionali o l'aggiornamento dei settori professionali esistenti.

In ciascun *Land*, le Camere di commercio e le Camere dell'agricoltura sono responsabili della gestione dell'apprendistato: controllano l'idoneità delle aziende che offrono posizioni di apprendistato organizzano gli esami e le valutazioni di fine tirocinio. I comitati per la formazione professionale di ogni *Land* predispongono invece proposte e iniziative per la formazione degli apprendisti nei singoli *Länder*. I membri di tali Comitati (parti sociali e rappresentanti delle *Berufsschulen*) vengono nominati dai responsabili del governo regionale. I *Länder* sono, invece, responsabili della edificazione e del mantenimento delle *Berufsschulen* e sostengono il 50% dei costi del personale.

Il conseguimento di abilità e di qualifiche professionali rappresenta il 'cuore' della formazione offerta dagli istituti ad indirizzo professionale di livello secondario superiore. Le *Berufsbildende mittlere Schulen* - BMS e le *Berufsbildende höhere Schulen* - BHS offrono, infatti, tirocini pratici in azienda obbligatori che si svolgono nel periodo delle vacanze estive o durante la formazione scolastica. Le caratteristiche più importanti delle BMS e delle BMH sono rappresentate da alcuni aspetti salienti.

Differenziazione: a seconda delle loro abilità e dei loro interessi, gli studenti possono scegliere tra numerosi percorsi improntati in particolare sulla formazione. Le scuole e gli istituti hanno un certo livello di autonomia, che consente loro, di variare il numero delle ore destinate alle singole discipline, di offrire nuove discipline o di focalizzarsi più decisamente su particolari aree di specializzazione. In queste aree, i curricoli per i primi due anni della formazione prevedono un nucleo comune e la specializzazione non inizia se non a partire dal terzo anno di formazione.

Combinazione tra contenuti di istruzione generale e formazione specializzata di tipo sia teorico che pratico: viene assegnato un peso maggiore agli aspetti pratici della formazione nelle scuole di istruzione e formazione professionale. L'insegnamento basato sulle attività pratiche rappresenta un aspetto fondamentale; infatti, sessioni organizzate in gruppi di lavoro, laboratori, cucine, ecc. e periodi obbligatori di esperienza lavorativa presso imprese del commercio e dell'industria costituiscono parte integrante del programma di formazione;

Abilità di base: le competenze nel settore commerciale o le competenze imprenditoriali costituiscono, in numerosi corsi, un aspetto interdisciplinare e un'area di particolare interesse per la formazione. A seconda del tipo di scuola, si possono avere fino a tre lingue straniere obbligatorie, mentre una lingua straniera è sempre obbligatoria. Sta diventando sempre più diffusa l'abitudine di utilizzare una lingua straniera come lingua di lavoro anche durante altri tipi di lezione. L'alfabetizzazione informatica è una disciplina imprescindibile in tutte le scuole di istruzione e formazione professionale, e gran parte dei corsi sono specificamente pensati per formare i discenti al settore delle ITC;

Progetti nel settore economico: il lavoro ad un progetto ed esami intermedi basati su compiti specifici in ambito economico e tecnologico costituiscono parte dell'esame finale e consentono ai discenti di acquisire, attraverso l'esperienza, conoscenze tecniche di base e sviluppare metodi di gestione dei progetti stessi.

In tal modo, si possono mettere in pratica le abilità di base e si possono prendere i primi contatti con il mondo del lavoro;

Insegnanti con esperienza nel settore economico: in molte discipline, i docenti devono dimostrare di possedere un'esperienza significativa nel settore economico.

Berufsbildende mittlere Schulen (BMS)

I corsi presso le BMS, che solitamente prevedono una durata di 3 o 4 anni, combinano un'istruzione di tipo generale con una formazione professionale specifica. Le BMS coprono più settori professionali: agrario e forestale; industriale e commerciale; aziendale; tecnico e artigianale; sociale; sanitario.

Alcuni corsi del settore sociosanitario, che prevedono una durata di 1 o 2 anni, combinano un'istruzione di tipo generale con una formazione professionale preparatoria. Generalmente, servono da 'ponte' per accedere a corsi di livello avanzato del settore sanitario o sociale, per i quali l'età minima di accesso è 17 anni. Al termine della *Berufsbildende mittlere Schule*, e al superamento dell'esame di fine studi (*Abschlussprüfung*), si conseguono qualifiche professionali che autorizzano all'esercizio di una professione e si ottiene accesso a specifiche professioni regolamentate. Inoltre, grazie al superamento di ulteriori esami, ad esempio *Berufsreifeprüfung* o attraverso la frequenza di corsi aggiuntivi (*Aufbaulehrgänge*), gli studenti possono essere ammessi all'istruzione post-secondaria e all'istruzione superiore.

Berufsbildende höhere Schulen (BHS)

I corsi presso le BHS prevedono una durata di 5 anni presso istituti ad indirizzo professionale di livello secondario superiore e offrono un'istruzione generale più approfondita e una formazione specializzata di livello elevato. Le aree di specializzazione offerte corrispondono in gran parte a quelle delle BMS, e si svolgono presso gli istituti tecnici (per i settori dell'ingegneria meccanica, dell'elaborazione elettronica dati, dell'ingegneria civile e costruzioni, della chimica, del tessile e ingegneri e dell'Information and Communication Technology); presso gli istituti per il turismo; presso gli istituti per la moda e per la tecnologia tessile; presso gli istituti del settore aziendale; presso gli istituti del settore industriale e commerciale e presso quelli agrari e forestali nel settore dell'agricoltura, dell'orticoltura, della viticoltura, della frutticoltura, della selvicoltura e della produzione casearia.

Tali istituti offrono, inoltre, una preparazione adeguata per avviare una professione. L'alto livello della formazione presso le BHS è attestato dal riconoscimento europeo; infatti, l'inclusione delle BHS nell'allegato III alla Direttiva n.36 del 2005 della Commissione europea sul riconoscimento delle qualifiche professionali significa che gli studenti delle BHS conseguono qualifiche professionali equivalenti a quelle per le quali è richiesta, nella maggior parte dei paesi membri, una formazione post-secondaria. Per coloro che proseguono gli

studi presso una *Fachhochschule*²⁰, le abilità acquisite in tali istituti possono abbreviare la durata dei corsi di istruzione tecnica superiore. Il percorso presso le *Berufsbildende höhere Schulen* si conclude con una doppia qualifica, di tipo generale e professionale (*Reife und Diplomprüfung*), che, offre agli studenti la possibilità di accedere o all'istruzione superiore o alle professioni.

Berufsschule (BS): il sistema duale.

In aggiunta alla formazione a tempo pieno, offerta dalle BMS e dalle BHS, gran parte dell'istruzione e della formazione professionale si svolge presso le *Berufsschule* in regime di apprendistato. A questo tipo di formazione partecipano circa il 40% circa dei giovani di età compresa tra i 15 e i 18 anni. Si tratta del tipo di formazione più simile alle metodologie della nostra ASL poiché gli studenti apprendono in due luoghi distinti: in azienda e presso i contesti "scolastici" (*Berufsschule*)²¹.

Non è previsto alcun certificato specifico per accedere al sistema di formazione in apprendistato. La formazione è aperta a tutti i giovani che hanno completato i 9 anni di istruzione obbligatoria. A seconda dell'indirizzo prescelto, la durata della formazione si colloca tra i 2 e i 4 anni. Buona parte degli indirizzi prevede una durata di 3 anni. Il periodo in apprendistato presso le strutture lavorative è ridotto per coloro che hanno già completato periodi di formazione professionale specifica nel relativo settore professionale o che hanno conseguito qualifiche scolastiche di livello superiore.

La formazione in apprendistato si svolge in due luoghi differenti destinati all'apprendimento, vale a dire, in aziende specifiche per la formazione (*Lehrbetrieb*), e nelle scuole professionali a tempo parziale (*Berufsschulen*). Il tirocinio pratico si basa su un contratto di apprendistato (*Lehrvertrag*), regolamentato dalla legge sul lavoro: tuttavia gli apprendisti non hanno lo status di lavoratori, ma sono considerati come studenti dell'istruzione obbligatoria perché devono comunque iscriversi ad una scuola professionale a tempo parziale.

Sono circa 40.000 le aziende che offrono una formazione in apprendistato. Si tratta in particolare di piccole e medie imprese del settore del commercio, dell'artigianato, dei servizi, del turismo e del tempo libero. Queste aziende coprono circa l'85% del totale degli apprendisti. Anche le imprese del settore industriale, le aziende specializzate nell'informazione e le società di consulenza, o le ditte non affiliate ad una Camera di Commercio offrono comunque un contributo significativo a questo tipo di formazione.

Un dettagliato e numeroso elenco di specializzazioni riporta il tipo di apprendistati riconosciuti (*Lehrberufsliste*), specificando i periodi di tempo necessari per completare l'apprendistato e i crediti formativi di riferimento e i crediti abbinabili sulla scorta dei periodi di formazione già completati in altri ambiti. Per ogni singolo apprendistato, il Ministero dell'Economia emette

²⁰ Le *Fachhochschulen* offrono corsi di studi di livello universitario nell'ambito di specializzazioni professionalizzanti.

²¹ Alla lettera *Berufsschule* significa scuola di vocazione professionale.

regolamenti sulla formazione. Tali regolamenti definiscono i profili professionali (*Berufsbild*) per ogni settore di apprendistato. Il profilo professionale elenca le abilità e le conoscenze di base che le aziende devono contribuire a sviluppare nell'ambito dell'apprendistato dei partecipanti. Dal 2006, oltre al profilo professionale, è stato introdotto anche un profilo delle competenze (*Berufsprofil*).

L'80% circa del periodo di apprendistato si svolge nelle aziende che offrono percorsi di apprendimento pratico e on the job, a diretto contatto con i processi lavorativi. Ovvero si tratta di un apprendimento situato in condizioni 'reali'. L'apprendista deve sviluppare la padronanza di conoscenze e abilità richieste dal profilo professionale in questione. Al termine del periodo di apprendistato, lo studente può intraprendere una professione in qualità di lavoratore specializzato e qualificato. Il contratto di apprendistato è stipulato tra il formatore autorizzato alla formazione in apprendistato (*Lehrberechtigte*) e l'apprendista, e costituisce le basi della formazione nell'ambito del sistema duale. Il formato standard del contratto di apprendistato include la dicitura del settore professionale interessato, le date di inizio e fine, l'indirizzo del luogo (luoghi) di svolgimento, il riferimento al tipo di azienda e ai relativi prodotti e servizi.

L'esame di verifica e valutazione finale si svolge al termine dell'apprendistato (*Lehrabschlussprüfung*) e consente di stabilire se il candidato ha acquisito le abilità e le competenze richieste nel rispettivo settore professionale, se è capace di svolgere le mansioni peculiari della professione in questione senza la supervisione di un lavoratore già esperto e se è in grado di svolgere tali mansioni in modo adeguato. L'esame consiste in una parte pratica e in una parte teorica: quest'ultima è omessa nel caso in cui il candidato ha già completato con successo il percorso di istruzione presso una scuola professionale a tempo parziale.

La maggior parte dell'istruzione impartita nelle scuole professionali a tempo parziale è incentrata sull'insegnamento orientato al lavoro (75%), mentre le discipline generaliste quali educazione civica, tedesco, una lingua straniera trattata in relazione ad una professione e altre materie di tipo commerciale, costituiscono appena un quarto del curriculum. Le scuole professionali a tempo parziale sono scuole speciali istituite per professioni specifiche. Le classi vengono costituite raggruppando gli studenti in base ai settori, o, in alcuni casi, a gruppi di professioni correlate. Il numero preciso del monte ore viene stabilito nel programma dei rispettivi settori professionali. Il curriculum è fortemente ancorato alla descrizione della professione e al profilo professionale del regolamento relativo alla formazione.

La formazione in apprendistato termina con un esame finale di tirocinio (*Lehrabschlussprüfung – LAP*) o, per professioni del settore agrario e forestale, con un esame per lavoratore specializzato (*Facharbeiterprüfung - FAP*), costituito da una parte teorica e da una parte pratica. Per quanto riguarda la formazione presso la *Berufsschule*, l'apprendista consegne ogni anno un certificato. Al termine di tale percorso di studi riceve un certificato di fine studi. Nel caso in cui tale certificato non presenti alcuna valutazione negativa, la parte teorica del LAP o del FAP viene tralasciata. Coloro che hanno terminato con successo il percorso di studi nell'ambito del sistema duale possono intraprendere immediatamente un'attività professionale qualificata e hanno accesso alle professioni

regolamentate. Inoltre, non sono tenuti a sostenere gli esami o le parti di esame richiesti per la libera professione.

A.2. Danimarca

In Danimarca sono diversi gli ambiti scolastici e formativi in cui sono previste attività e metodologie di apprendimento in contesti di lavoro. In primo luogo, è l'istruzione e la formazione professionale a costituire il canale di primario di apprendimento *on the job*. Essi si sviluppa in una vasta gamma di programmi e si articola in diversi indirizzi:

- l'istruzione e formazione professionale (*erhvervsuddannelserne* - EUD) nei settori commerciale e tecnico, offerta dagli istituti commerciali e tecnici;
- la formazione di base per il servizio sociosanitario (*grundlæggendesocial - og sundhedsuddannelser* - SOSU), gestita dagli istituti per il servizio sociale e sanitario;
- l'istruzione e formazione nel settore agrario, organizzata presso gli istituti di agraria;
- la formazione marittima, offerta dalle scuole specialistiche del settore. Questo tipo di indirizzo tuttavia non fa parte del generale sistema di istruzione ma è esterno.

I vari indirizzi sono organizzati in percorsi di istruzione teorica che si alternano a un periodo di formazione pratica presso le imprese e/o contesti di lavoro. I corsi sono destinati a giovani di età compresa fra i 16 e i 19-20 anni. Tutti i programmi di formazione professionale, ad eccezione di quella specifica del settore marittimo, sono sotto il controllo del Ministero dell'educazione. Gli istituti di formazione sono dotati di una relativa autonomia, che esercitano soprattutto in termini di scelta delle discipline, dei contenuti e delle competenze in uscita dei vari percorsi di formazione, in cooperazione con le parti sociali. I rappresentanti delle associazioni datoriali e delle organizzazioni sindacali svolgono un ruolo cruciale nel sistema VET danese, sia presso gli organi centrali che in quelli periferici; influenzano le decisioni che impattano sugli esiti occupazionali della formazione (ad esempio, stabilendo la durata la durata e la struttura dei programmi di formazione). Specifici Consigli per la formazione a livello locale assistono gli istituti scolastici e di formazione nella pianificazione dei contenuti dei programmi e nel loro adattamento alle esigenze dei mercati del lavoro locali. Ciò tende a garantire che l'organizzazione e lo sviluppo dei programmi educativi e di formazione professionale tenga effettivamente conto di continuità e mutamenti nell'ambito dei profili di competenze delle varie figure professionali.

Per accedere ai programmi di istruzione e formazione professionale è generalmente necessario aver concluso l'istruzione obbligatoria. In principio l'ammissione è libera, ma è possibile che vengano introdotte limitazioni nei casi in cui il numero di iscrizioni a determinati programmi ecceda le esigenze del mercato di lavoro per quanto attiene a determinate specializzazioni.

L'*Erhvervsuddannelserne* (Istruzione e formazione professionale) è organizzata attraverso la diffusione capillare sul territorio danese di oltre 110 istituti commerciali e tecnici, 5 istituti comprensivi e alcuni istituti specialistici, con oltre 90 indirizzi di formazione e un totale di quasi 250 specializzazioni professionali. Tutti i programmi, gli indirizzi e i corsi prevedono una formazione

teorica e un apprendimento pratica in ambito lavorativo. Viene data molta importanza al fatto che vi sia coerenza fra i periodi di studio in ambito scolastico e quelli di apprendimento pratico in impresa (il rapporto è, in genere, 1/3 di lezioni a scuola e 2/3 di formazione in contesti di lavoro). L'intero programma dura in genere 4 anni.

Attività di apprendimento in ambito lavorativo sono previste anche all'interno dei percorsi di istruzione secondaria superiore generalista, negli indirizzi e nei diplomi che contengono discipline o riguardano settori di tipo commerciale), economico (HHX) o tecnico industriale (HTX). Tali percorsi consentono, come gli altri, di accedere all'istruzione post-secondaria. La formazione scolastica intende fornire non soltanto le competenze di cultura generale, rafforzare lo sviluppo personale degli studenti e permettere loro di comprendere la società in cui vivono, con una vasta gamma di materie e discipline sia teoriche che tecniche, di cui molte opzionali, ma punta a sollecitare anche gli orientamenti professionali attraverso 1/6 dei tempi di insegnamento dedicati all'analisi dei settori professionali.

Il quadro legislativo favorisce il ricorso a periodo più o meno lunghi di apprendimento presso contesti lavorativi in riferimento a progetti definiti e sviluppati congiuntamente da parte degli istituti scolastici, le imprese, le associazioni datoriali e quelle sindacali.

È interessante rilevare che gli studenti possono liberamente scegliere se iniziare il percorso a partire dalla fase teorico-scolastica e proseguire poi con quella di apprendimento in ambito lavorativo o procedere all'inverso. Il primo periodo è volontario e dura fra le 5 e le 40 settimane (negli istituti tecnici la durata media è di 20 settimane). Lo scopo del primo periodo introduttivo è facilitare gli studenti nei primi approcci e familiarizzare con la materia scelta. Infatti, in questa fase perciò viene data loro la possibilità di provare più indirizzi di studio. Dopo il primo periodo introduttivo gli studenti scelgono il programma di apprendimento in ambito pratico lavorativo e continuano con il secondo periodo (circa 20 settimane negli istituti tecnici e 38 negli istituti commerciali) e poi da 3 a 6 periodi a scuola che si alternano alla formazione pratica in azienda.

Chi invece sceglie di iniziare con il percorso di formazione pratica, viene subito ospitato presso un'impresa o un contesto professionale di con un periodo di formazione di 20 settimane, sulla base di un contratto stipulato fra studente e impresa/e. La formazione in contesti di lavoro può aver luogo in una o più imprese, anche presso strutture pubbliche, accreditate come luoghi idonei per l'apprendimento attraverso la valutazione e il controllo esercitati dal Consiglio di riferimento per il singolo programma di studi.

È importante sottolineare che, nell'ottica di stimolare responsabilità e autonomia negli studenti, l'individuazione e la scelta del luogo o dei luoghi di apprendimento sul lavoro spetta al singolo studente. Tuttavia, l'istituto scolastico di appartenenza offre un servizio di orientamento e consulenza.

La valutazione del lavoro e del rendimento degli studenti avviene, a seconda della materia, tramite esami scritti o orali, talvolta sulla base di compiti predisposti a livello centrale, o attraverso la valutazione continua da parte dell'insegnante. La valutazione e/o gli esami finali vengono svolti al termine dell'istruzione scolastica e l'istituto rilascia la certificazione. Quando si conclude

il periodo di formazione pratica in impresa, l'impresa stessa rilascia un attestato che certifica il rispetto dei requisiti richiesti per la formazione pratica di lavoro.

A.3. Francia

In Francia, la questione dell'apprendimento nei contesti lavorativi si compone di un quadro complesso e alquanto variegato che prevede diversi dispositivi di realizzazione. Esiste un'Alternanza obbligatoria nell'ambito delle formazioni professionali (dal CAP al BTS, al Bac pro), sia "sous statut scolaire" (stages), sia nell'apprendistato vero e proprio. Questa modalità di apprendimento è stata, inoltre, introdotta dalla metà degli anni Duemila anche a livello di *collège*, a partire dalla classe 4ème (penultimo anno della scuola di primo grado).

Il dispositivo dell'Alternanza viene offerto nelle classi 4ème e 3ème (ultimi due anni del *collège*) con l'obiettivo di offrire un diverso approccio alla didattica al fine di ridurre il numero di alunni che lasciano il sistema educativo senza qualifica. Si tratta dunque di una risposta congiunturale ai rischi di dispersione e abbandono scolastico. Si realizza così un tipo di formazione condivisa o tra *collège* e *lycée(s) professionnel(s)*, o tra *collège* e impresa, o tra questi 3 poli (doppia Alternanza). In ogni caso, le condizioni di inquadramento devono essere precise da una convenzione. Promossa e organizzata dal *collège*, a partire da un progetto pedagogico specifico per ciascun studente, questa formazione comprende dei periodi nel corso dei quali gli alunni realizzano nel liceo professionale o in impresa delle attività definite in precedenza, portatrici di saperi, saper fare e saper essere in coerenza con gli apprendimenti del *collège*.

Al fine di rimotivare gli studenti, il dispositivo rompe il quadro abituale del loro percorso scolastico, sia a livello degli approcci pedagogico-didattici e del ritmo dell'apprendimento che delle relazioni con gli adulti. Lo studente entra dunque in una dinamica nuova che ha l'obiettivo di rafforzare, attraverso situazioni di apprendimento concrete e valorizzanti, le competenze di base indispensabili al proseguimento del proprio percorso. Infine, favorendo la scoperta di pratiche professionali e delle condizioni in cui queste sono esercitate, l'Alternanza ha anche lo scopo di permettere agli alunni di iscriversi o riscrivversi in un progetto di formazione.

Il ricorso all'Alternanza si colloca nel quadro di una procedura di individualizzazione facoltativa proposta ad alunni di almeno 14 anni che presentano un accumulo di ritardi e lacune non arginate dalle altre misure di supporto. Il *collège* offre risposte adeguate alla diversità degli alunni, ai loro bisogni e ai loro interessi. Queste risposte, che non sarebbero tradursi in un'organizzazione scolastica in filière, possono prendere forma di azioni diversificate organizzate nell'ambito dell'autonomia scolastica... [...]” anche se di fatto sono proposte talvolta a studenti il cui comportamento si esplica attraverso un rifiuto delle forme e dei metodi scolastici abituali.

Sono le équipe pedagogiche che, alla fine dell'anno scolastico precedente o durante i primi mesi dell'anno in corso, identificano gli alunni che possono trarre vantaggio dall'Alternanza. Proposta dal capo di istituto, l'ammissione è preceduta da una concertazione tra l'alunno, i suoi genitori e l'équipe educativa. La decisione finale spetta comunque all'alunno e alla sua famiglia.

Gli alunni coinvolti nell'Alternanza restano dei *collégiens* a tutti gli effetti: nel liceo professionale come in impresa, sono sotto la responsabilità amministrativa e didattica del *collège* che ne garantisce la formazione. In base a tale principio di

individualizzazione, la determinazione della durata dei tempi di formazione da realizzarsi nel liceo professionale e/o in impresa dipende dal progetto e dai bisogni del singolo alunno così come da

I livello da cui si è partiti con il dispositivo dell'Alternanza (4ème o 3ème).

Ogni periodo passato al di fuori del collège è oggetto di una preparazione che ha come scopo identificare obiettivi didattici (competenze da sviluppare, conoscenze e saper fare da acquisire) e indicare le condizioni in cui si eserciterà l'attività dell'alunno. Quando poi l'alunno rientra in collège, la fase successiva di riflessione e gestione permette di valorizzare l'esperienza acquisita. Gli alunni che partecipano all'Alternanza beneficiano di orari adattati in maniera da integrarvi attività svolte in impresa e/o presso il liceo professionale, così come, se ritenuti necessari, moduli specifici in specifiche discipline. Il progetto è redatto con il coordinamento di un docente referente. L'Alternanza si appoggia sulle risorse a livello locale: liceo professionale, centro di formazione degli apprendisti, servizi tecnici delle collettività territoriali, imprese. I consulenti dell'istruzione tecnologica (CET) possono essere coinvolti come risorse che facilitano i collegamenti tra i collèges e le imprese.

La verifica regolare di ciascun alunno si basa su una stretta collaborazione tra gli insegnanti del collège e del liceo professionale e/o dei tutor di impresa. Al liceo professionale un professore referente (PLP – *Professeur lycée professionnel*) accompagna l'alunno nella scoperta di uno o eventualmente di più settori professionali. Alla stessa maniera, presso l'impresa il tutor è responsabile dell'alunno in maniera da fargli conoscere uno o due mestieri e il mondo del lavoro (regole dell'impresa, diversi aspetti dell'esercizio del mestiere). Al collège, il professore referente elabora regolarmente bilanci di competenze con ciascun alunno così come con i formatori implicati. L'efficacia organizzativa e didattica della valutazione dell'alunno è garantita dalla realizzazione di strumenti appropriati: "carnet de liaison" in relazione con il liceo professionale e/o l'impresa che accoglie l'alunno, supporti di sostegno al recupero delle informazioni e alla riflessione sul proprio lavoro. Il contributo del referente del liceo professionale e/o del tutor di impresa alla valutazione dell'alunno è particolarmente costruttivo. Si traduce il più delle volte con la redazione di osservazioni e giudizi, e, talvolta, con la loro partecipazione ai consigli di classe. Al termine di dispositivi di Alternanza nella classe 4ème, viene effettuato un bilancio individualizzato per decidere in maniera unitaria come far proseguire ciascun alunno nel percorso scolastico. Quando l'Alternanza si realizza a livello di 3ème (ultima classe del collège), l'obiettivo prioritario è preparare l'accesso dell'alunno a una formazione qualificante di livello V, in particolare a un CAP (*Certificat d'aptitude professionnelle*) o ad un BEP (*Brevet d'études professionnels*).

L'Alternanza nell'istruzione secondaria di II grado

L'istruzione professionale, suddivisa in due livelli di formazione corrispondenti a due livelli di qualifica, prevede tre indirizzi di studio: quello corrispondente alla preparazione del CAP (*Certificat d'aptitude professionnelle*), quello

corrispondente alla preparazione del BEP (*Brevet d'études professionnelles*) e quello corrispondente alla preparazione del *baccalauréat*²² professionale.

Il primo livello di formazione comprende le classi che preparano in due anni al CAP e al BEP. Il secondo livello al ciclo terminale e comprende gli ultimi due anni che conducono al conseguimento del *baccalauréat* professionale. Questa formazione gestita in collaborazione con le parti sociali nel contesto dell'insegnamento professionale integrato si basa sui contenuti e l'organizzazione concepiti in partenariato con i settori professionali afferenti alle varie specializzazioni offerte. L'istituto scolastico, gli studenti e le imprese devono essere legati da un vero e proprio contratto, che indica le attività professionali che il singolo studente dovrà svolgere, le modalità del suo inquadramento attraverso la figura di un tutor e gli obiettivi che dovranno essere raggiunti e valutati al termine del periodo in impresa. Negli istituti scolastici viene designato un coordinatore, a livello di *académie*²³, che servirà da collegamento con i settori economici.

Si accede a questo tipo di istruzione a 14 anni, dopo aver concluso il ciclo di istruzione secondaria di primo grado (*collège*). Il corso per conseguire il CAP o il BEP ha una durata di due anni (15-17), mentre il corso per conseguire il BAC professionale dura 4 anni o 2 anni se lo studente è già in possesso di un CAP o di un BEP.

La valutazione degli studenti che seguono una formazione di questo tipo si effettua generalmente attraverso combinazioni di prove specifiche finali, il cui contenuto e la cui durata sono stabiliti dal regolamento del diploma, e di prove di controllo in corso di formazione, tenendo conto del tirocinio in ambiente professionale. Per gli studenti del CAP e del BEP, la valutazione continua è organizzata per ambiti generali e professionali che raggruppano le materie insegnate. Per l'ambito professionale, la valutazione si basa sulle capacità di affrontare 2 o 3 situazioni pratiche organizzate negli istituti di formazione a cui si aggiunge una valutazione delle competenze acquisite in impresa. Quest'ultima è organizzata dagli insegnanti e dai professionisti dell'impresa ed è effettuata al momento della realizzazione di un lavoro pratico da parte del candidato.

La valutazione finale degli alunni che preparano un *baccalauréat* professionale comprende quattro prove che possono tener conto, in parte, dei risultati dei lavori realizzati dagli alunni durante la formazione e dei periodi trascorsi in impresa. È organizzata in una sola sessione di esami nell'ambito di un'*académie* o di un gruppo di *académies*, secondo modalità fissate dal Ministero dell'Educazione Nazionale. Ai *baccalauréat* professionale possono presentarsi, oltre ai candidati che hanno seguito il regolare percorso scolastico, dell'apprendistato o della formazione continua, coloro che hanno almeno tre anni di esperienza professionale alle spalle in un impiego di livello almeno uguale a quello di un operaio o impiegato qualificato e in un ambito professionale connesso alla finalità del diploma scelto. La valutazione in corso di formazione

²² Diploma di istruzione secondaria superiore.

²³ Presso le *académies*, sotto la direzione di un *recteur*, si organizzano i servizi decentrati del Ministero. La Francia è suddivisa in circa 30 *académies* che corrispondono pressappoco alla suddivisione regionale.

verte su altre tre prove e tiene conto della formazione professionale svolta in impresa.

Dopo il conseguimento del CAP o del BEP è possibile accedere al mondo del lavoro o proseguire gli studi per il conseguimento del BAC professionale o accedere al secondo anno del percorso tecnologico (première di adattamento) per il conseguimento del BAC tecnologico. Dopo il conseguimento del BAC professionale è possibile accedere al mondo del lavoro o proseguire gli studi a livello superiore.

I licei che offrono formazioni professionali possono richiedere, soli o in partenariato con altri istituti, la certificazione di "liceo dei mestieri" (*Lycée des métiers*). Questa certificazione è assegnata a quegli istituti che propongono un'offerta di formazione costruita attorno a un insieme coerente di mestieri di uno stesso settore professionale. Tali istituti possono accogliere varie tipi di utenti, alunni e apprendisti in formazione iniziale e adulti in formazione continua e prepararli ad un'ampia gamma di diplomi e titoli nazionali tecnologici e professionali.

L'implementazione del *Lycée des métiers* ha avuto nel corso degli anni recenti l'obiettivo primario di accrescere l'efficacia didattica ed educativa degli istituti interessati rafforzando la condivisione delle risorse a livello di *académie* tra gli indirizzi professionali e tecnologici.

L'Alternanza nell'apprendistato

La possibilità di conseguire i diplomi sotto forma di contratto di apprendistato dà luogo all'Alternanza lavorativa. Si tratta di un contratto di lavoro che lega il datore di lavoro all'apprendista, che riceve uno stipendio per il lavoro svolto. Come tutti i contratti di lavoro, il contratto di apprendistato è regolato dal codice del lavoro e dalle convenzioni collettive, ma si tratta di un contratto di lavoro particolare, in quanto comporta obbligatoriamente una formazione pratica offerta in impresa e una formazione di tipo più teorico offerta dai *Centres de formation d'apprentis* – CFA (centri di formazione di apprendisti).

Per accedere all'apprendistato è sufficiente avere assolto l'obbligo scolastico (15 anni di età), cioè avere tra i 16 e i 25 anni all'inizio del contratto di apprendistato e avere superato la visita medica obbligatoria, che accerta che il candidato non sia affetto da malattie pericolose per gli altri lavoratori e che sia fisicamente adatto per il posto di lavoro previsto.

Il contratto di apprendistato può essere firmato in un periodo che va da 3 mesi prima dell'inizio del corso nel CFA e termina 2 mesi dopo l'inizio del corso, di solito tra il 1° luglio e il 31 dicembre. Non è possibile accedere all'apprendistato al di fuori di questo periodo senza aver ottenuto l'autorizzazione necessaria del rettore dell'*académie*.

L'apprendistato ha lo scopo di fornire ai giovani una qualifica professionale certificata, al termine della formazione, da un diploma nazionale. Gli apprendisti possono conseguire un diploma dell'istruzione secondaria (CAP, BEP, BAC pro, BP6, BT7) o dell'istruzione superiore (BTS8, DUT9, diploma di ingegnere, scuola

superiore di commercio)²⁴ o un titolo equivalente. Il tipo di qualifica o di diploma ottenuto e di conseguenza i possibili sbocchi occupazionali dipendono dal percorso scelto dallo studente.

La formazione si svolge in due luoghi diversi e si suddivide tra il tempo passato in impresa (il più lungo) e il tempo trascorso presso il CFA. È dunque indispensabile una stretta collaborazione tra le attività dell'impresa e quelle realizzate al CFA, poiché presso il *Centres de formation d'apprentis* vengono offerte le materie previste dai programmi di insegnamento: francese, matematica, educazione artistica, educazione fisica e sportiva, vita sociale e professionale, tecnologia e pratica professionale, ecc. Tali materie sono tuttavia insegnate con metodologie diverse da quelle degli altri istituti: i docenti si basano sistematicamente su ciò che gli apprendisti fanno nelle rispettive imprese per far loro acquisire le conoscenze pratiche e teoriche (professionali e generali) indispensabili per lo svolgimento dell'attività professionale.

La durata del contratto di apprendistato varia a seconda del livello di qualifica previsto. In generale, la durata della preparazione di un diploma è di 2 anni, salvo casi particolari (preparazione in 3 anni per alcuni CAP, ecc.). La durata può anche essere adattata al livello di preparazione iniziale dell'apprendista. Può essere ridotta o prolungata di un anno su richiesta, e con il consenso dell'apprendista e del datore di lavoro, in funzione della valutazione delle competenze dell'apprendista, della sua esperienza, delle qualifiche o dei diplomi già acquisiti. I primi due mesi di apprendistato costituiscono un periodo di prova durante il quale il contratto può essere rescisso sia dall'apprendista che dal datore di lavoro. Dopo questo periodo la rescissione del contratto può essere fatta solo di comune accordo.

L'apprendista può sottoscrivere successivi contratti di apprendistato se vuole conseguire altri diplomi professionali o titoli diversi da quello già ottenuto. Il periodo minimo di formazione presso un CFA è di 400 ore l'anno, ma di solito è di 450 ore l'anno per il CAP e di 500 per il BEP. Alcuni diplomi richiedono una durata più lunga per permettere l'iscrizione all'esame (ad esempio i BAC professionali e i BTS, che richiedono una media di 750 ore l'anno).

A partire dal 2006 è stato istituito un sistema di apprendistato rivolto per studenti più giovani - 14 anni (*apprentissage junior*). Gli studenti che hanno compiuto 14 anni possono essere ammessi, su loro richiesta e dei loro rappresentanti legali, a seguire una formazione in Alternanza, chiamata "formazione di apprendista junior", che ha l'obiettivo, attraverso la modalità dell'apprendistato, di ottenere una qualifica professionale. Questa formazione comprende un percorso propedeutico ai mestieri effettuato in ambito scolastico in un liceo professionale o in un centro di formazione di apprendisti, poi una formazione in apprendistato. Gli stage in ambito professionale si svolgono nelle condizioni previste dal codice del lavoro. Quando la loro durata eccede la durata minima fissata per decreto, gli apprendisti beneficiano di una gratifica di ordine finanziario.

²⁴ BP - *Brevet professionnel* (brevetto professionale); BT – *Brevet de technicien* (brevetto di tecnico); BTS – *Brevet de Technicien Supérieur* (brevetto di tecnico superiore); DUT – *Diplôme Universitaire de Technologie* (diploma universitario di tecnologia)

A.4. Germania

Il sistema educativo e di formazione professionale tedesco è molto simile a quello austriaco. Sono presenti due tipi di apprendimento in ambito lavorativo: ossia quello previsto nell'ambito delle *Fachoberschulen*, istituti ad indirizzo professionale di livello secondario superiore, e quello che si sviluppa nell'ambito del sistema duale (*Berufsschule*).

La suddivisione delle responsabilità in materia di educazione è condizionata dalla struttura federale dello Stato tedesco; tuttavia, una serie di leggi nazionali regolamentano il settore professionale del sistema di istruzione e formazione, in particolare per quanto riguarda i tipi di istituti deputati ad offrire i percorsi di istruzione e formazione secondaria. I *Länder* (in un sistema che comprende i Ministri dell'educazione, degli affari culturali e della scienza di ogni *Land*, le autorità regionali – *Bezirksregierung/Oberschulamt* – e le autorità di supervisione scolastica di livello inferiore – *Schulamt*) sono responsabili della legislazione e dell'amministrazione in materia di istruzione. Il Governo federale ha competenze di indirizzo generale sulle attività di formazione professionale che si svolgono nei contesti esterni agli istituti scolastici.

A partire dal 2005 una serie di interventi legislativi hanno via via ampliato l'autonomia d'azione e le responsabilità degli attori coinvolti nella formazione professionale a livello nazionale e locale (*Länder*). I datori di lavoro del settore economico privato e le amministrazioni pubbliche sono responsabili della gestione di tutte le attività di formazione svolte nei contesti extra-scolastici. Alla definizione, programmazione, aggiornamento e istituzione dei settori professionali oggetto di apprendimento professionale collaborano imprese e Camere del lavoro (datori di lavoro), sindacati, *Länder* e Stato federale. Così, un modello amministrativo 'quadripartito' condivide le responsabilità.

Alle parti sociali vengono garantiti diritti importanti per quanto riguarda la loro partecipazione, l'organizzazione e l'aspetto decisionale. La cooperazione di questi quattro attori (Governo federale, amministrazioni e parti sociali dei *Länder*, livello regionale e livello aziendale) poggia sulla responsabilità reciproca nella programmazione, nello sviluppo e nella promozione dell'istruzione e della formazione professionale. Vi è poi un organo centrale l'Istituto nazionale per la formazione professionale (*Bundesinstitut für Berufsbildung* – BiBB) che a livello nazionale raccoglie i 'consensi' di tutte le parti coinvolte.

Fachoberschule

La *Fachoberschule* (FOS) è una scuola professionale a tempo pieno, che offre agli studenti una formazione di tipo generale e la possibilità di acquisire conoscenze e abilità tecniche sia teoriche che pratiche. La FOS è regolamentata dalla legislazione in materia educativa dei singoli *Länder*. Esistono *Fachoberschulen* con specializzazione nel settore della tecnologia, dell'economia e dell'amministrazione, delle scienze dell'alimentazione, dell'economia agraria, delle scienze sociali, del design e della navigazione e di molti altri settori ancora.

Generalmente, si accede alla *Fachoberschule* a partire dal quindicesimo anno di età, dopo aver conseguito il diploma della *Realschule*²⁵ o un diploma equivalente legalmente riconosciuto (Mittlerer Schulabschluss)²⁶. La durata prevista per la *Fachoberschule* è di 2 anni (16-18 anni di età). Il primo anno offre una parte di formazione pratica sul luogo di lavoro, che prevede 4 giorni la settimana per l'intero anno e 8 ore di lezione settimanali.

In alcuni *Länder*, la formazione pratica può realizzarsi anche in blocchi di varie settimane. Il primo anno può essere sostituito da una qualifica professionale nella disciplina corrispondente, per cui gli studenti che sono già in possesso di una qualifica professionale possono accedere direttamente all'anno successivo.

Nel corso della formazione pratica lo studente mantiene lo status di studente, vale a dire non viene equiparato al lavoratore; tuttavia, lo studente della *Fachoberschule* acquisisce, nel periodo del suo praticantato anche lo status di "tirocinante", che viene sancito da un vero e proprio contratto di apprendistato pratico, concordato tra lo studente e l'azienda presso cui si svolge l'apprendistato.

Durante il secondo anno, vengono impartite almeno 30 ore settimanali di insegnamento di tipo generale e professionale, di cui 18/20 dedicate alle materie generali, uguali per tutti gli studenti. Le discipline obbligatorie sono il tedesco, gli studi sociali, la matematica, le scienze naturali, una lingua straniera, educazione fisica e una disciplina correlata alla professione prevista dall'indirizzo prescelto.

La *Fachoberschule* si conclude con un esame che verte su 3 materie generali (tedesco, matematica, lingua straniera) e su materie specialistiche. Al superamento dell'esame finale, gli studenti ottengono il certificato *Fachhochschulreife*²⁷ che li qualifica per l'accesso alla *Fachhochschule*²⁸.

Organizzazione del sistema duale

In Germania, il sistema duale rappresenta una vera e propria modalità di Alternanza Scuola-Lavoro con una lunga tradizione alle spalle e che si articola in un sistema di istruzione organizzato in due luoghi di formazione diversi, seppure tra loro integrati: la scuola, *Berufsschule*, e l'azienda. L'obiettivo di questa formazione è fornire un'ampia preparazione professionale di base e le conoscenze e le abilità tecniche necessarie per svolgere un'attività professionale qualificata. Il sistema duale offre circa 350 qualifiche riconosciute, che vengono annualmente implementate attraverso nuovi ordinamenti; il Ministero federale per

²⁵ Istruzione secondaria inferiore di tipo generale

²⁶ Certificato di fine studi che si consegna al termine del decimo anno di *Realschule* o, in taluni casi, in altri istituti scolastici di livello secondario superiore. È possibile conseguire questo certificato anche più avanti, nell'ambito della formazione professionale di livello secondario superiore. In alcuni *Länder* viene chiamato *Realschulabschluss*.

²⁷ Qualifica che consente l'accesso e lo studio presso una *Fachhochschule*; solitamente, viene conseguita dopo 12 anni di istruzione presso una *Fachoberschule* o, in certi casi, presso altre tipologie di scuole professionali.

²⁸ Istituto universitario di scienze applicate, istituito negli anni Settanta, che offre un insegnamento orientato all'applicazione pratica, in particolare nei settori dell'ingegneria, dell'impresa, dell'amministrazione, dei servizi sociali e della moda.

la cultura, l'economia, la ricerca e la tecnologia (*Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie* – BMBF), in stretta collaborazione con le parti sociali rappresentate dai sindacati e dalle associazioni degli imprenditori, è responsabile della definizione e della regolamentazione delle nuove figure professionali. La formazione nel sistema duale è fondamentalmente aperta a tutti. È necessario avere completato il ciclo dell'obbligo (a seconda dei *Länder*, dai 15/16 anni in poi), ma non sono previsti altri requisiti di ammissione. Di fatto, quasi due terzi dei giovani ottengono una qualifica professionale nell'ambito del sistema duale.

I corsi possono avere durata biennale o triennale, a seconda della professione scelta. Il *Berufsgrundbildungsjahr*, ovvero il primo anno di formazione di base, costituisce una caratteristica presente soprattutto nel *Berufsschule* (sistema duale) e, in tal caso, viene considerato come il primo anno di formazione nell'ambito del sistema duale. Questo anno si può frequentare nella formula dell'istruzione a tempo pieno o attraverso la combinazione di scuola e formazione in azienda. Generalmente, gli studenti passano 3 o 4 giorni alla settimana presso l'azienda che li ospita per l'apprendimento tecnico-professionale nel contesto di lavoro e 2 giorni presso le strutture didattiche della *Berufsschule*. La formazione nella *Berufsschule* è finanziata con fondi pubblici messi a disposizione dal *Land* o dagli enti locali.

Il periodo di apprendimento in azienda è regolato dalle disposizioni legislative specifiche dello Stato federale, la Legge sulla formazione professionale (*Berufsbildungsgesetz*) e la normativa sull'artigianato (*Handwerksordnung*) che disciplinano il rapporto di formazione tra allievo e azienda. Esiste poi un vero e proprio contratto fra l'azienda che provvede alla formazione e lo studente interessato. Tale contratto ha molti elementi che ravvisano la fattispecie del rapporto di lavoro poiché oltre a definire dettagliatamente gli obiettivi della formazione e le competenze professionali di riferimento della figura lavorativa specifica, fissa anche la durata, il numero di ore dedicate ogni giorno alla formazione, le modalità di pagamento e la remunerazione dello studente. È dunque prevista una vera e propria remunerazione.

È anche possibile la frequenza a tempo parziale di 12 ore settimanali (480 ore) in classe, 8 delle quali destinate all'insegnamento di materie specifiche relative alla professione di cui si è scelto l'indirizzo.

Le competenze e le conoscenze che devono essere acquisite nel corso della formazione vengono definite in una lista di requisiti riferiti alla singola professione, mentre contenuti e tempi della formazione sono stabiliti in un programma quadro inserito poi nel progetto specifico di formazione dell'azienda di riferimento.

Anche i contenuti previsti per la *Berufsschule* vengono definiti in un programma quadro redatto congiuntamente, con una procedura coordinata, dalle autorità federali e dei *Länder* in accordo con i datori di lavoro e i sindacati. Il programma quadro stabilisce le aree di insegnamento, gli obiettivi educativi, i contenuti dei corsi e le linee guida relative all'orario.

Le disposizioni legislative che stabiliscono il contenuto minimo dei corsi per ciascuna professione nascono, con validità per tutto il territorio nazionale, dalla

collaborazione tra i responsabili della formazione professionale (organizzazioni autonome regionali e settoriali, rappresentanti dei vari settori dell'industria e del commercio, Camere di commercio e dell'industria, Camera dell'artigianato, Camera dell'agricoltura, ecc.). La validità a livello nazionale dipende dall'omogeneità della formazione offerta per ogni professione regolamentata; la formazione deve, infatti, rispondere ai requisiti di ogni professione, per consentire l'aumento della mobilità e della flessibilità dei lavoratori qualificati. L'adeguatezza delle aziende e del personale responsabile della formazione viene accertata e costantemente monitorata dagli organi competenti rappresentativi dei vari settori, che svolgono anche un'attività di controllo sulla preparazione e sulla qualità della formazione. Tra le loro funzioni rientrano, inoltre, l'attività di consultazione e il riconoscimento del percorso di formazione in azienda intrapreso nella circoscrizione di loro competenza. La responsabilità della pianificazione, della gestione e del percorso di formazione, ma anche del reclutamento dei formatori è del Consiglio dei rappresentanti degli imprenditori (*Betriebsrat*).

Le attività di formazione sul luogo di lavoro vengono finanziate dalle aziende, mentre il percorso scolastico nell'ambito della *Berufsschule* viene sovvenzionato dai *Länder*.

Il sistema duale prevede un esame intermedio alla fine del secondo anno e un esame finale al termine degli studi (*Ausbildungsabschlußprüfung*). L'esame intermedio permette di valutare conoscenze teoriche e pratiche acquisite nei primi due anni di studio e attribuisce agli studenti un certificato che attesta il livello delle loro conoscenze. In questa sede la valutazione verte su prove scritte e sul lavoro svolto in azienda (in quest'ultimo caso, ad esempio, può essere preso in esame ciò che è stato realizzato durante l'attività lavorativa).

L'esame finale si sostanzia di una prova pratica e di una prova teorica scritta. Entrambi i tipi di prova sono articolati in modo che gli studenti possano dimostrare di saper applicare le conoscenze acquisite a situazioni concrete dei processi lavorativi. Entrambi gli esami sono strutturati secondo standard generali validi a livello nazionale e hanno lo scopo di valutare le competenze che gli studenti hanno acquisito sia nel corso della formazione in azienda e sia nel corso dell'apprendimento degli studi svolti nell'ambito della *Berufsschule*.

Gli studenti che hanno completato con successo la formazione nell'ambito del sistema duale e superato con profitto l'esame finale conseguono un diploma che ne certifica la qualifica di lavoratore specializzato (*Facharbeiterbrief*), di assistente commerciale (*Kaufmannsgehilfenbrief*) o di artigiano qualificato (*Gesellenbrief*). Inoltre, la *Berufsschule* rilascia un certificato di fine studi se lo studente ha raggiunto almeno risultati soddisfacenti in tutte le discipline.

Gli studenti che hanno completato la formazione professionale nell'ambito del sistema duale sono pronti per intraprendere una professione. Ma possono anche decidere di proseguire gli studi nell'ambito del sistema di istruzione superiore.

A.5. Inghilterra

Nel Regno Unito forme di Alternanza tra formazione in ambito scolastico e formazione in contesti lavorativi trovano applicazione sia durante l'istruzione obbligatoria che in seguito, rispettivamente nelle modalità dell'Alternanza formativa, chiamata *work-related learning* o *extended work-related learning*, a seconda della durata dell'attività lavorativa svolta. Negli ultimi due anni dell'istruzione obbligatoria, coincidenti con i primi due anni di istruzione secondaria superiore (*key stage 4*: dai 14 ai 16 anni di età), questo tipo di formazione è stata integrata nel *National Curriculum* ed è obbligatoria. Essa prevede che gli alunni svolgano periodi di stage per alcune settimane all'anno.

Per gli studenti che seguono un percorso scolastico prevalentemente di tipo generale, il *work-related learning* può essere integrato nell'apprendimento delle varie materie, oppure attraverso l'educazione alla carriera (*career education*) o, infine, si può realizzare attraverso l'Alternanza lavorativa vera e propria. Per gli altri studenti viene offerto attraverso un corso che conduce al conseguimento di una qualifica professionale come lo *Young Apprenticeship programme*. Nell'istruzione secondaria superiore non obbligatoria, l'Alternanza lavorativa è prevista limitatamente alle *National Vocational Qualifications* (NVQs), qualifiche professionali che prevedono principalmente, ai fini del loro conseguimento, lo svolgimento di un'attività lavorativa.

Per avere un'idea generale dell'offerta formativa del livello dell'istruzione secondaria nel sistema inglese, vale la pena ricordare che l'Inghilterra costituisce un caso isolato rispetto agli altri sistemi scolastici europei, in quanto non esiste, per questo livello, un curriculum obbligatorio, ma è lo studente stesso che definisce il proprio curriculum, in base alle qualifiche che intende ottenere, al percorso formativo che intende proseguire e all'offerta formativa da parte delle istituzioni. Lo studente può scegliere fra le qualifiche riconosciute a livello nazionale e fra i programmi stabiliti dagli *Awarding bodies*, se frequentare corsi di tipo generale e/o corsi di tipo professionale. Il numero di materie per le quali lo studente può decidere di ottenere una qualifica, varia da 2 a 4 e, pur non essendo previsto un numero minimo, viene raccomandato di sceglierne almeno 3, abbinando qualifiche generali a qualifiche professionali.

// Work-related learning nell'istruzione obbligatoria

In Inghilterra il *work-related learning* è un'attività programmata che utilizza il lavoro come contesto per l'apprendimento. Comprende una vasta gamma di attività che permettono agli studenti di apprendere la pratica lavorativa, sperimentare l'ambiente di lavoro, sviluppare competenze per la vita lavorativa e imparare attraverso le attività e le sfide proposte dai contesti di lavoro. L'esperienza diretta del mondo del lavoro è una parte essenziale dell'apprendimento relativo al lavoro. Per alcuni studenti può essere previsto un periodo di lavoro prolungato, per altri possono essere previste una o due settimane. Anche il lavoro part-time e l'affiancamento a un lavoratore esperto

(*job-shadowing*) possono costituire utili opportunità. Il *work-related learning* nel *key stage 4* mira a rendere gli studenti in grado di:

- realizzare le loro potenzialità accademiche e professionali;
- applicare il loro apprendimento al contesto lavorativo;
- acquisire le competenze, le attitudini e i comportamenti richiesti nel luogo di lavoro, compresi quelli inerenti alla salute e alla sicurezza;
- essere intraprendenti e sostenere l'iniziativa altrui;
- sviluppare, oltre ad abilità, conoscenze e comprensione anche la motivazione per una vita adulta soddisfacente ed equilibrata, contribuendo così al benessere economico del paese e diventando cittadini responsabili.

Tutte le scuole includono l'Alternanza formativa all'interno del curriculum per tutti gli alunni del *key stage 4* ed è responsabilità di ciascuna scuola definire la natura dell'offerta e le opportunità di Alternanza formativa. È obbligatorio, per le stesse scuole, fare riferimento alle Linee guida emesse ed aggiornate dalle autorità centrali.

Gli studenti si recano nei contesti lavoro e svolgono una serie di compiti simili a quelli dei lavoratori, ma con particolare attenzione agli aspetti dell'esperienza più legati all'apprendimento. L'Alternanza deve realizzarsi attraverso un approccio trasversale, implicando diverse materie e corsi che offrono agli studenti le opportunità e i contesti adatti per sviluppare competenze, conoscenze e comprensione relative al lavoro. All'Alternanza formativa non è quindi riservato un orario curricolare.

Le scuole informano gli studenti del programma di Alternanza formativa e di come si articola. Inoltre, durante la programmazione, le scuole devono tenere conto della prospettiva degli studenti e assicurare un'offerta chiara. Non sono tuttavia previste né una certificazione obbligatoria né una valutazione sommativa di ciò che gli studenti hanno imparato nel corso dei programmi di work-related learning. Ciò nonostante, alcuni risultati di questo tipo di Alternanza formativa possono essere valutati come parte di un *General Certificate of Secondary Education - GCSE* e di altre qualifiche. Le scuole possono anche decidere di registrare questo tipo di apprendimento e offrire una certificazione che attesti la positiva partecipazione in attività di tipo lavorativo. Questa certificazione è un servizio che viene offerto da molte organizzazioni per il collegamento fra istruzione e lavoro (*Education business link organisations – EBLOs*).

Le scuole devono inoltre assicurare che gli studenti siano capaci di riflettere sulle loro esperienze di Alternanza formativa. La riflessione e l'analisi sono una parte essenziale dell'apprendimento dall'esperienza ed è importante anche che gli studenti sappiamo riconoscere ciò che hanno appreso e sappiano anche esprimerlo chiaramente.

L'Extended work-related learning

L'Alternanza formativa ampliata (*Extended work-related learning*) consente ad alcuni studenti di fare un'esperienza regolare per un determinato periodo di tempo che va da alcune settimane a due anni. Tutti gli studenti possono

beneficiare di questi programmi di apprendimento. Le scuole considerano particolarmente utili tali esperienze in particolare per gli studenti con forti aspirazioni professionali che vogliono acquisire competenze, durante il *key stage 4*, che non potrebbero essere offerte dalla scuola, e per gli studenti a rischio di esclusione e/o di scarso rendimento.

I programmi di *Extended work-related learning* puntano a offrire agli studenti le opportunità per sviluppare:

- alfabetizzazione, alfabetizzazione numerica, competenze nell'ambito della comunicazione e delle TIC;
- qualità personali richieste nella vita lavorativa;
- abilità e competenze occupazionali;
- abilità nel lavoro in team, lavoro autonomo, lavoro di pianificazione e processo di revisione, *problem solving*;
- consapevolezza delle opportunità di carriera.

Generalmente i programmi di comprendono uno o più dei seguenti elementi, adattati in base alle esigenze degli studenti, tenendo conto dei partner e delle risorse disponibili:

- una componente di insegnamento, anche attraverso un corso professionale o un programma di formazione;
- una pianificazione della progressione del programma, con obiettivi da raggiungere concordati, con feedback e revisione effettuati con il sostegno di un mentore;
- un meccanismo a supporto degli studenti e degli insegnanti per collegare i programmi di Alternanza formativa esterni all'ambito scolastico, con le
- attività scolastiche, e per ottimizzare l'apprendimento su ambo i fronti.

L'esperienza di lavoro deve essere inquadrata nel contesto del più ampio programma di apprendimento e deve essere complementare all'offerta scolastica. Sono possibili vari modelli, fra i quali:

- collocamento settimanale presso il datore di lavoro durante il *key stage 4*;
- collocamenti in successione presso diversi datori di lavoro;
- due settimane continuative per massimizzare l'apprendimento sul luogo di lavoro e per minimizzare l'impatto sullo svolgimento del programma scolastico.

Nel caso del collocamento settimanale, all'*Extended work-related learning* è dedicata da mezza giornata a due giorni a settimana. Solitamente non dura più di due giorni per non impedire lo svolgimento del curriculum. L'apprendimento sul posto di lavoro viene registrato ed è riconosciuto sia come risultato di per sé, sia come parte di una qualifica formale.

Le scuole hanno il compito di monitorare la frequenza quando gli studenti sono fuori sede. Generalmente, ciò implica che coloro che offrono la formazione sul posto di lavoro tengano un registro della frequenza e informino la scuola su

eventuali assenze giorno per giorno, in modo da permettere alle scuole di registrare le assenze ingiustificate. Vengono tuttavia presi accordi fra la scuola e i formatori esterni per quanto riguarda le responsabilità relative a frequenza e puntualità. Alcune scuole ricorrono spesso ad agenzie esterne quando si tratta di valutare i bisogni di uno studente, di configurare un programma di apprendimento adatto e di monitorare i progressi. Anche le organizzazioni per il collegamento fra istruzione e lavoro (*Education business link organisations – EBLOs*) offrono una serie di misure di sostegno alle scuole, fra cui il reperimento di posti di lavoro adatti, controlli sanitari e di sicurezza e consulenza sull'Alternanza formativa.

Programmi e risultati ottenuti sono soggetti a valutazione. Un modo per farlo è definire alcuni indicatori chiave di rendimento all'inizio del programma, che possono essere utilizzati per misurare il successo del programma stesso. Esempi di questi indicatori, oltre al numero e alla percentuale degli studenti che raggiungono risultati positivi, sono:

- un alto tasso di frequenza;
- un livello di puntualità al di sopra della percentuale stabilità;
- un minor numero di episodi di cattivo comportamento a scuola e di sospensioni;
- resoconti positivi da parte dei formatori o dei datori di lavoro;
- un numero alto di qualifiche o unità di qualifiche approvate
- conseguimento di voti più alti di quelli previsti nei GCSE.

Alcune scuole possono ottenere finanziamenti per nominare un valutatore esterno che esami il programma. In alternativa, la scuola può far parte di un consorzio in cui l'offerta fuori sede viene valutata dall'autorità locale o dal consorzio per il collegamento fra istruzione e lavoro (*Education Business Link Consortium*).

L'Alternanza nell'istruzione post-obbligatoria

Il sistema nel livello post-obbligatorio si configura come Alternanza. Questo tipo di Alternanza si distingue sostanzialmente in un tipo di formazione finalizzata al conseguimento di qualifiche professionali nazionali (*National Vocational Qualifications*) e in programmi di apprendistato finanziati dallo Stato (*Apprenticeship programmes*).

National Vocational Qualifications (NVQs)

Le *National Vocational Qualifications* sono qualifiche professionali destinate a chi, a partire dai 16 anni di età, vuole sviluppare specifiche abilità professionali in una delle 11 aree occupazionali di riferimento. Esse sono conseguibili a 5 livelli; in particolare, i livelli 4 e 5 prevedono che il candidato sappia farsi carico di un notevole livello di responsabilità e che svolga mansioni che prevedono il controllo e la supervisione del lavoro di altri. Non è previsto alcun limite massimo di età per l'ammissione, né esistono limiti di tempo per completare la formazione. Le

NVQs possono essere ottenute dagli studenti che frequentano scuole o *colleges* e che lavorano a tempo pieno o parziale, da chi dimostra di aver acquisito competenze per una certa occupazione, e da chi frequenta la formazione in apprendistato, il cosiddetto *Apprenticeship programme*. Per conseguire una NVQ, non sono richieste qualifiche obbligatorie in ingresso ma, in alcuni casi, può essere richiesto il possesso di un numero minimo di GCSE corrispondenti a qualifiche generali che vengono conseguite alla fine del *key stage 4*.

Nel caso delle NVQs, la formazione si svolge principalmente sul luogo di lavoro. Sono infatti previsti giorni di lezione presso gli istituti che offrono i corsi (scuole, *Sixth Form Colleges* e *Colleges for Further Education*), in media una volta alla settimana. In alcuni casi, invece, la formazione si svolge interamente sul luogo di lavoro e, in questo caso, gli istituti di istruzione vengono coinvolti nella validazione del programma di lavoro.

Le NVQs sono suddivise in 5 livelli corrispondenti ad altrettanti livelli occupazionali:

- Livello 1: occupazioni che richiedono competenze di base;
- Livello 2: occupazioni operative o semi-qualificate;
- Livello 3: occupazioni tecniche, artigianali, qualificate e di supervisione;
- Livello 4: occupazioni di management tecnico inferiore;
- Livello 5: occupazioni di management abilitato, professionale e di livello superiore.

Queste qualifiche professionali sono integrate nel *National Qualification Framework* (NQF), il quadro di riferimento nazionale delle qualifiche che comprende qualifiche generali, professionali e occupazionali conseguite dagli studenti durante l'istruzione post-obbligatoria e sul lavoro.

La valutazione delle NVQs avviene sul posto di lavoro, generalmente attraverso l'osservazione e interrogazioni. I candidati dimostrano di avere le competenze previste dagli standard prefissati. I valutatori considerano concluse le unità di competenze quando i candidati sono pronti (i valutatori testano le loro conoscenze, la comprensione e il rendimento lavorativo per assicurarsi che siano in grado di dimostrare le loro competenze sul posto di lavoro).

All'inizio di una NVQ il valutatore in genere aiuta lo studente ad individuare ciò che è già in grado di fare; concordare gli standard e il livello che intende raggiungere; analizzare ciò che ha bisogno di imparare; scegliere e concordare le attività che gli permetteranno di apprendere ciò di cui ha bisogno. In seguito, il candidato può iniziare un corso, se questa viene considerata la soluzione più adatta alle sue necessità. Altrimenti può concordare con il suo datore di lavoro o con il supervisore di svolgere un lavoro leggermente diverso per poter poi dimostrare di aver acquisito le competenze necessarie.

Durante l'apprendimento, i candidati misurano la propria prestazione lavorativa sulla base degli standard prefissati. Essi esaminano i propri risultati, individuano ciò che ancora devono fare e come procedere, finché non vengono valutati competenti per una unità o per una VQ completa. Questo sistema è adatto a quei candidati che hanno già competenze e che vogliono incrementarle,

ma anche a coloro che iniziano da zero. Questo sistema di valutazione non prevede, quindi, alcun esame finale

Apprenticeship programme

Si tratta di un programma di formazione che opera a vari livelli. Uno di questi è il *Young Apprenticeships* un programma che fa parte delle opzioni professionali che i giovani fra i 14 e i 16 anni di età (*key stage 4*) possono decidere di seguire per adempiere all'obbligo dell'Alternanza formativa (*work-related learning*). Gli alunni seguono le regolari lezioni a scuola ma, per due giorni alla settimana, fanno esperienza in un luogo di lavoro in vista del conseguimento di qualifiche riconosciute a livello nazionale che vengono offerte dai partenariati locali per lo *Young Apprenticeship*. I settori finora più interessati sono quelli dell'ingegneria, dell'industria automobilistica, della gestione d'azienda, della logistica, delle arti e delle industrie creative. I fondi per il programma vengono stanziati dal *Department for Education and Skills* e consegnati dai *Local Skill Councils* ai vari partenariati. Gli alunni svolgono circa 50 giorni di esperienza lavorativa distribuiti nei due anni del *key stage 4*.

La responsabilità dell'insegnamento è condivisa dagli insegnanti e di lavoratori con esperienza. Agli studenti vengono offerti consulenza e orientamento prima, durante e al termine del programma. I partenariati che offrono gli *Young Apprenticeships*, di cui non esiste un modello nazionale, sono adeguati alle realtà locali e vedono coinvolti scuole, college, formatori e datori di lavoro. I progressi e i risultati degli studenti vengono monitorati dai partenariati sulla base di determinati parametri insieme ad elementi come la frequenza, la puntualità e il comportamento. Tutto ciò viene riferito a intervalli regolari alle scuole e ai genitori.

Il *pre-apprenticeship* è un programma destinato ai giovani tra i 16 e i 18 anni di età, che non hanno alcuna occupazione, che hanno scelto di abbandonare gli studi o che non hanno più fiducia nel sistema di istruzione e formazione. Questi programmi si basano sul programma *Entry 2 Employment* (E2E), che è stato avviato a livello nazionale dal lontano 2003 con l'obiettivo di aiutare i giovani di 16-18 in possesso di poche qualifiche o senza qualifiche formali, ad entrare nel mondo del lavoro.

Gli *advanced apprenticeships* sono il frutto di un'iniziativa nata per aprire un percorso di alta qualità basato sul lavoro orientato verso il terzo livello occupazionale delle NVQs. Hanno l'obiettivo di fornire le competenze e le qualifiche più ampie richieste dalle industrie e dai datori di lavoro. Gli *Advanced Apprenticeships* sono previsti principalmente per coloro che finiscono gli studi (oltre i 16 anni di età), ma sono disponibili anche per persone più mature. Il precedente limite massimo di 25 anni è stato abolito. La maggior parte di questi apprendisti riesce poi a trovare un impiego retribuito.

A.6. Spagna

Il sistema spagnolo non fa riferimento a forme di Alternanza. La *Formacion Profesional Especifica de grado medio* (Formazione professionale specifica di grado intermedio) prevede, per gli studenti che hanno concluso l'istruzione obbligatoria, cicli formativi che comprendono nel curriculum un periodo di formazione obbligatoria sul posto di lavoro.

Può accedere a questo tipo di formazione chi è in possesso del certificato *Graduado en Educacion Secundaria o Tecnico Auxiliar o Tecnico*, che si ottengono generalmente a 16 anni, a conclusione dell'istruzione obbligatoria. Chi non è in possesso dei suddetti certificati può comunque accedere a tale tipo di formazione dimostrando, attraverso un test, di avere le attitudini richieste per i corsi che intende frequentare. Per essere ammessi al test, occorre avere almeno una delle seguenti condizioni:

- almeno 18 anni di età;
- almeno un anno di esperienza lavorativa nel settore del ciclo formativo richiesto;
- aver completato uno dei *Programas de Iniciacion Profesional* (Programmi di avviamento professionale)

Gli studenti frequentano la formazione professionale di grado intermedio dai 16 ai 18 anni di età. La durata totale varia dalle 1300 alle 2000 ore (un anno e mezzo o due anni), delle quali minimo 300 massimo 700 ore devono essere dedicate alla formazione sul posto di lavoro.

I corsi sono organizzati in cicli formativi correlati a gruppi professionali diverse, mentre i cicli formativi sono costituiti da moduli specifici di formazione teorico-pratica, la cui durata dipende dal tipo di abilità professionali che ogni certificato prevede, da moduli di formazione e orientamento al lavoro, uguali per tutti i cicli, e da moduli di formazione sul posto di lavoro, specifici per ogni ciclo formativo. La formazione sul luogo di lavoro è obbligatoria per tutti gli studenti, ma possono essere esentati parzialmente o totalmente coloro che dimostrano l'esperienza professionale necessaria.

Il Ministero dell'educazione e della cultura e le Comunità Autonome collaborano con specialisti del mercato del lavoro, per definire e approvare i vari titoli di studio e i relativi programmi di base per tutto lo Stato. Le varie Comunità Autonome integrano la normativa nazionale e definiscono i curricula dei cicli formativi corrispondenti a ogni titolo di studio, disponibili nella zona di propria competenza. I singoli istituti devono sviluppare questi curricula attraverso l'elaborazione del progetto curricolare (*proyecto curricular*) e la programmazione annuale, i cui obiettivi, contenuti, criteri di valutazione, metodologia devono corrispondere alle caratteristiche degli alunni e alle possibilità formative della zona. Periodicamente, il Governo, su propria iniziativa o su segnalazione delle Amministrazioni educative, del *Consejo general de Formacion Profesional* o delle parti sociali, deve rivedere e, in caso, aggiornare i titoli professionali o crearne di nuovi, in modo da garantire un adattamento all'evoluzione delle qualifiche professionali richieste. Inoltre, le Comunità Autonome stabiliscono le misure e

adattano il curriculum, in modo che anche gli studenti con bisogni educativi speciali possano accedere alla formazione professionale specifica.

La valutazione è continua e tiene conto delle abilità professionali acquisite e del raggiungimento dei risultati richiesti dai corsi. La persona responsabile della supervisione della formazione sul luogo di lavoro prende parte anche alla valutazione dei progressi fatti dagli studenti in quell'ambito. La valutazione finale è espressa con voti da 1 a 10, mentre per la parte relativa alla formazione sul posto di lavoro, gli studenti vengono valutati in termini di "ammesso/non ammesso". La promozione richiede di aver superato tutti i moduli dei corsi, ma è prevista la possibilità di rimediare i moduli in cui non si è superata la valutazione passati.

I processi di valutazione e riconoscimento accademico degli studenti che frequentano corsi della formazione professionale specifica, partendo da una normativa statale di base, sono regolamentati in modo diverso da ogni Comunità Autonoma. Gli studenti che hanno completato con successo la formazione professionale di grado intermedio ottengono un certificato che conferisce la qualifica di Tecnico nell'area professionale corrispondente al ciclo formativo seguito. La formazione viene offerta sia da istituti specifici che da istituti per l'istruzione secondaria. Il certificato viene riconosciuto dallo Stato e rilasciato dai vari istituti.

Gli insegnanti devono possedere i minimi richiesti per insegnare nell'istruzione secondaria. In alcune aree o discipline, si richiedono qualifiche specifiche in base alle materie di insegnamento. Possono inoltre essere stipulati contratti, anche a tempo determinato, con professionisti che hanno svolto una rilevante attività nel mondo del lavoro. Ogni gruppo di studenti ha un tutor, che viene indicato dal capo degli studi e scelto dal capo di istituto. Il tutoraggio è organizzato da ciascuna Comunità Autonoma.

Bibliografia

- AlmaDiploma e AlmaLaurea (2018), *Il profilo dei diplomati indagine 2018*, https://www.almadiploma.it/info/pdf/convegno2018/00_Volume%20completo%20AD2018.pdf
- ANPAL (2021), *Rilevazione qualitativa sull'assistenza tecnica agli istituti scolastici, Report nazionale*. Linea Interventi di qualificazione delle azioni di transizione nella scuola. Area Servizi per la Transizione Scuola Lavoro – Direzione Progetti, ANPAL, Roma.
- Ballarino G. (2014), *La formazione delle competenze in Toscana. Scuola tecnico-professionale e sistema economico*, IRPET, Firenze.
- Becker G. S. (1962), «Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis», *The Journal of Political Economy*, 70, 5, pp. 9-49.
- Bernstein, B. (1977), *Class, Codes and Control. Towards a Theory of Educational Transmission*, Vol. 3, London, Routledge & Kegan Paul.
- Cambi F. (2014). *Le pedagogie del Novecento*. Laterza & Figli, Roma-Bari.
- Casati I., Conci A., Fodri R., Lozzi M., Mingolla G., Nunzi M., Perego M., Tropea A. e Venturini A., (2016), *Alternanza Scuola-Lavoro. Un manuale per capire progettare e realizzare l'Alternanza*, Unioncamere Lombardia & Formaper.
- Cuppini P. (2018), «L'Alternanza Scuola-Lavoro nelle Marche», *Scuola democratica*, 1: 111-118.
- Di Stasio V., Bol T. e Van de Werfhorst H. G. (2016), «What makes education positional? Institutions, overeducation and the competition for jobs», *Research in Social Stratification and Mobility*, 43, 53-63.
- Eichhorst W. e Neder F. (2014). *Youth unemployment in Mediterranean countries* (No. 80). IZA Policy Paper
- Fondazione Di Vittorio (2017), *I modelli di successo della formazione duale 25 casi di Alternanza Scuola-Lavoro e Apprendistato Formativo di Qualità*, <https://www.fondazionedivittorio.it/sites/default/files/content-attachment/WE4YOUTH-ebook-I-MODELLI-DI-SUCCESSO-DELLA-FORMAZIONE-DUALE-25-casi.pdf>
- Hamilton S. F., Hamilton, M. A. (1998), *When is Learning Work-Based?*, *The Phi Delta Kappan*. 78 (9): 677-89
- Gentile G. (1913), *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, Le Lettere, Firenze 2003.
- Giubileo F. (2016), *Alternanza Scuola-Lavoro: dalla innovazione della 107 alla sperimentazione del sistema duale*, Fondazione EYU, Roma.
- Guichard S., Rusticelli E. (2010), *Assessing the impact of the financial crisis on structural unemployment in OECD countries*.
- Lombardo Radice G. (1913), *Lezioni di Didattica e Ricordi di esperienza magistrale*, Remo Sandron, Palermo 2010.
- Massagli A., (2017), *Dall'Alternanza Scuola-Lavoro all'integrazione formativa*, Adapt University Press.

- Mengucci R., (2018), «La formazione dei docenti per l'Alternanza. Un'esperienza con le scuole della provincia di Terni», in *Scuola democratica* 1: 139-146
- McGuinness S., Bergin A., e Whelan A. (2015). *A Comparative Time Series Analysis of Overeducation in Europe Is there a common policy approach?*
- Mezirow, J. (1978). «Perspective transformation», *Adult education*, 28(2), 100-110.
- Orlandi F. (2012), *Structural unemployment and its determinants in the EU countries* (No. 455). Directorate General Economic and Financial Affairs (DG ECFIN), European Commission.
- Parziale F., Chimenti, S. e Fasanella, A. (2022), «Un altro modo di apprendere. Un'indagine sulle configurazioni dell'Alternanza Scuola-Lavoro in Italia», *Scuola democratica*, 1, *forthcoming*.
- Pastore F., (2015), *The Youth Experience Gap. Explaining National Differences in the School-to-Work Transition*, Springer Briefs, Physica Verlag, Heidelberg.
- Pinna G., Pitzalis M., (2020), «Tra scuola e lavoro. L'implementazione dell'Alternanza Scuola Lavoro tra disuguaglianze scolastiche e sociali», *Scuola democratica*, 1: 17-35.
- Pinna G., Pitzalis M., (2022), «La scuola in azienda. Il caso della formazione in Alternanza scuola lavoro nei territori montani», *Scuola democratica*, 1. *forthcoming*.
- Salatin A. (2021), *Dall'ASL ai PCTO. Un primo bilancio dopo la pandemia.* <http://docplayer.it/212325358-Dall-asl-ai-pcto-un-primo-bilancio-dopo-la-pandemia-a-cura-di-arduino-salatin.html>
- Sen A., (2010), *L'idea di giustizia*, Milano, Mondadori.
- Sergi V., Cefalo R. e Kazepov Y. (2018), «Young people's disadvantages on the labour market in Italy: reframing the NEET category», *Journal of Modern Italian Studies*, 23(1), 41-60.
- Spadafora, G. (1997). *Giovanni Gentile: la pedagogia, la scuola: atti del Convegno di pedagogia* (Catania, 12-13-14 dicembre 1994) e altri studi. Armando Editore.
- Tropea A., (2018), «Scuola, lavoro e Alternanza in Lombardia. A che punto siamo?», *Scuola democratica*, 1: 91-100
- Zadra, C., (2021), «Il tutor esterno nei PCTO (Percorsi per le Competenze trasversali e l'Orientamento): maestro invisibile alla ricerca di circolarità fra teoria e prassi», *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 1: 30-43.