

# Alternanza scuola-lavoro: condizioni di riuscita

## School-Work Alternation: success condition

Giovanni Sedioli

Regione Emilia-Romagna

Claudio Gentili

Area Innovazione e Education di Confindustria

C.Gentili@confindustria.it

### ABSTRACT

L'approvazione della riforma del sistema scolastico italiano, con Legge n. 107/2015, introduce in Italia l'alternanza scuola-lavoro obbligatoria. Per la prima volta la cultura del lavoro rientra sistematicamente nei programmi scolastici con l'obiettivo di preparare gli studenti sotto il profilo delle competenze per migliorare la loro occupabilità e un ingresso più consapevole nel mercato del lavoro. Gli autori analizzano e spiegano il contesto storico, sociale e culturale in cui la riforma si introduce e presentano un quadro di partnership formative entro il quale i processi di alternanza possono e devono svolgersi con il coinvolgimento e la corresponsabilità sia degli attori formativi che degli attori economici. Lo studio indica inoltre alcune possibili criticità per la diffusione dei percorsi di alternanza e modelli di riferimento da riprodurre nei territori.

The approval of the reform of the school system, (Law no. 107/2015), introduces in Italy the school-work alternation. For the first time the "culture of work" is inserted systematically in schools' curricula with the aim of preparing students for a better employability after diploma and a more conscious entry into the labor market. The authors analyze and explain the historical, social and cultural context in which the reform is introduced and the role of educational partnerships within the school-work alternation's processes can and should take place with the involvement and the shared responsibility of educational actors and economic ones. The study also indicates some possible critical questions for the diffusion of school-work alternation processes and gives reference models to be set in the territories.

### KEYWORDS

School-Work Alternation, VET, School's Reform, Employability, Educative Partnership.

Alternanza Scuola-Lavoro, Istruzione e Formazione Professionale, Riforma della Scuola, Occupabilità, Partnership Formative.

## 1. L'alternanza scuola-lavoro: un nuovo paradigma

Una frequente pubblicistica tende a sottolineare come l'alternanza scuola-lavoro nasca, in Italia, con la "Buona Scuola" (L. 107/2015). In realtà di alternanza scuola-lavoro in Italia si può parlare dalle botteghe medievali ai centri di formazione professionale, all'istruzione tecnica e professionale. (Cfr. D'Amico, 2015).

Un primo passo per invertire questa tendenza era stato già fatto con l'articolo 4 della Legge 53 del 2003 e – prima dell'approvazione della nuova riforma il 13 luglio 2015 – oltre duecentomila studenti di scuola secondaria superiore erano inseriti in percorsi di alternanza (Indire, 2015). La vera novità della "Buona Scuola" è stata l'obbligatorietà dell'alternanza scuola-lavoro per tutti gli studenti dell'ultimo triennio di scuola secondaria: il che significa diritto-dovere dei giovani italiani di imparare lavorando, così come accade per la maggior parte dei loro coetanei in tutta Europa<sup>1</sup>. Si tratta di un cambio di paradigma che – va sottolineato – rivoluziona profondamente la vita quotidiana in classe e apre nuovi spazi di collaborazione tra scuole e imprese sul territorio: un raccordo che necessita di partnership strutturate, sia sul piano formativo che sul piano organizzativo.

Secondo i dati del MIUR, infatti, saranno 1,5 milioni gli studenti coinvolti, a regime, in percorsi di alternanza<sup>2</sup>, per cui servirà avviare una nuova progettualità di politiche educative che si allarghi alle politiche industriali. Un aspetto negativo di questo provvedimento, che sta probabilmente alla base di molte resistenze (oltre a superate modalità di protesta studentesca che considerano l'alternanza scuola-lavoro una forma di sfruttamento minorile), è la mancanza di un serio e allargato dibattito con la comunità scientifica, che in altre occasioni c'era stato<sup>3</sup>.

Per affrontare le criticità (vere e presunte) dell'alternanza scuola-lavoro è pertanto necessario fare un passo indietro che va dalla parola stessa "alternanza" fino alle sue possibili concretizzazioni nel nuovo quadro giuridico-formativo italiano.

## 2. Le parole sono importanti ...

Le parole sono come le persone, col tempo invecchiano. Il loro significato tende a variare, ad adattarsi alle situazioni, e si creano le condizioni per incomprensioni, ambiguità e falsi approfondimenti. Questo è particolarmente vero per il mondo della scuola; il tempo normalmente trascorso fra gli annunci delle cose da fare e la loro realizzazione è lungo, troppo lungo, per cui spesso un enunciato viene appesantito da interpretazioni e suggerimenti che spesso snaturano il senso iniziale.

"Alternanza" non è sfuggita a questo trattamento, per questa ragione è un termine che va chiarito. In sé è funzionale la interpretazione per cui si tratta di far sì che parte del lavoro tipicamente scolastico venga sostituito da lavoro in azien-

1 Per un quadro completo sono utili i report del CEDEFOP. Per una sintesi CEDEFOP, *Briefing note – Towards new routes*, 2016. Disponibili online su: <http://www.cedefop.europa.eu/it/publications-and-resources/publications/9108>.

2 Questa indicazione emerge dalla presentazione dei dati sull'alternanza scuola-lavoro avvenuta in occasione di Job&Orienta 2015: <http://www.istruzione.it/allegati/2015/cs27112015.pdf>.

3 Basti pensare al ruolo giocato dalla "Commissione dei 75".

da. In realtà nelle condizioni date, è necessario impostare una situazione di integrazione fra le due fasi: non ci sono attualmente le condizioni per renderle effettivamente paritetiche nei tempi, nelle modalità, nei risultati.

L'alternanza in senso stretto, come ad esempio praticata in esperienze di Formazione Professionale, deve attendere (ammesso che questo sia l'obiettivo), ma questo non va vissuto come un dato di negatività, bisogna solo accettare che il processo di transizione avvenga nei tempi e modi compatibili con la realtà di una scuola che metterà in gioco un numero enorme di studenti, richiederà tanti interlocutori aziendali, dovrà collaudare comportamenti di autonomia non ancora molto diffusi e soprattutto dovrà saper esercitare una leadership culturale, in ambito formativo, che la renda forte nel sistema di relazioni che sarà costruito.

Meglio non illudersi che possa trattarsi di un tranquillo *"prego si accomodi"* con cui le aziende accolgono studenti e docenti dopo che a scuola hanno fatto il lavoro preparatorio; dobbiamo temere il *"quando è che se ne vanno?"* che segnala l'ansia di concludere un passaggio difficile.

È sempre opportuno cercare di capire da dove vengono le idee nuove, quali sono i motivi che le determinano, e soprattutto avere un *"punto di vista"* sulla loro importanza. Se ci convinciamo del loro valore sarà più facile gestirle; il sordo brontolio di disaccordo serve solo a creare malumore e cattiva gestione.

Il termine ha una origine chiara, in ambito di Formazione Professionale; una istituzione non particolarmente dotata di risorse e attrezzature, vocata a produrre professionalità ad alto contenuto operativo, con fondamenti teorici limitati. Indirizza periodicamente i propri studenti in azienda, dove si praticano le attività pratiche oggetto della formazione, con importanti livelli di dettaglio, caratteristici dei lavori artigiani, con la possibilità diretta del datore di lavoro di verificare le caratteristiche dello studente, il ritorno in sede formativa consente gli aggiustamenti del caso.

L'estensione del termine alla esperienza scolastica non è priva di problemi originali. La semplice alternanza (un po' qui e un po' là) non funziona e le norme che riprendono il termine senza approfondire le problematiche nascoste costituiscono, più che una spinta ad innovare, un oggettivo elemento di confusione che induce le scuole ad *"inventare"* soluzioni semplici ad un problema complesso, normalmente sbagliando.

Una prima valutazione *"secca"* permetterebbe di dire che l'introduzione della alternanza, anche in questa forma non ben determinata, costituisca una spinta corretta rispetto alle esigenze di una scuola che culturalmente e socialmente sappia adeguarsi ai tempi. Naturalmente ora bisogna lavorare intensamente per scegliere le metodologie adeguate. Due le questioni sul tavolo: la prima di carattere culturale generale, la seconda rivolta più specificamente ai temi delle professionalità.

Va rilevato che il dibattito che ha preceduto il riordino della scuola superiore aveva ben inquadrato il tema della cultura tecnica e dei danni apportati al sistema dal mantenimento, di fatto, di due canali culturalmente differenziati, uno subalterno all'altro, che comporta anche una partizione dell'utenza: quella più forte verso i canali liceali, quella più debole verso quelli professionalizzanti. Nonostante gli sforzi profusi anche da importanti forze sociali, il sistema ha conservato questa antistorica situazione.

### 3. La “cultura del lavoro” a scuola e per tutti

Ora siamo di fronte al primo tentativo generalizzato di inserire la “cultura del lavoro” nei percorsi scolastici, di fatto senza affermarlo con forza e lasciando la pericolosa frattura licei-istituti tecnici e professionali. Certo che non sarà uguale per tutti i percorsi, ma il segnale è forte e va gestito al meglio. Quali gli elementi da sottolineare? Quelli che daranno il segno culturale della novità? Naturalmente ammettendo che si lavori in modo corretto. Innanzitutto la cultura del risultato; gli apprendimenti e la loro valutazione, nella scuola italiana, sono, si potrebbe dire, di tipo proporzionale.

Si sviluppano tematiche, nel tempo dato si arriva dove si può, gli studenti vengono valutati su quanto fatto. Nel mondo del lavoro siamo di fronte a una cultura *on-off*; se si deve fare una cosa il risultato va conseguito in un certo modo e in un determinato tempo, se arrivi a tre quarti il tutto vale zero perché nessun committente accetterebbe un lavoro incompleto. Naturalmente anche le specifiche complessive del prodotto devono essere rispettate.

Poi c'è il tema della responsabilità. Ciò che è prodotto deve essere correttamente funzionante e comunque corrispondente ai dati di committenza. Non vi è solo un tema di eticità di comportamento, ma soprattutto, in tema di sicurezza, è macroscopica la differenza fra un esercizio di scuola e un prodotto di mercato. Spesso negli esercizi di matematica o scienze proposti agli studenti vengo poco considerati gli errori di calcolo se il procedimento è giusto. Non può essere così in un “prodotto”. Se è sbagliato il calcolo di una trave, la casa può crollare con conseguenze tragiche.

Insomma le logiche introdotte dal mondo del lavoro modificano sostanzialmente un quadro che di fatto è di autoreferenzialità di comportamenti che la scuola usa nel suo modello di apprendimento. Un modello che mostra i suoi limiti anche in occasione delle indagini europee che riservano livelli di competitività solo nelle scuole frequentate dalla parte più forte della popolazione studentesca. Se si osservano i risultati dei test si nota come le verifiche proposte riguardino competenze (capacità di interpretazione di un testo, capacità a risolvere problemi, lettura di dati, induzione logica ...) poco praticate e supportate in una scuola che preferisce i linguaggi letterari a quelli della comunicazione ordinaria, insegnamenti scientifici che non fanno riferimento alla pratica di laboratorio, in cui insomma la “operatività” dei saperi viene trascurata (Cfr. Brown, Green, Lauder, 2001, p. 48).

Molto altro si potrebbe aggiungere: ad esempio il tema delle relazioni. L'impresa propone modelli che dipendono dalle dimensioni, dalle tipologie produttive, da scelte logistiche. Sempre e comunque è presente la questione delle gerarchie e della collaborazione fra pari che sono alternativi agli schemi di una scuola che spesso non ha standard condivisi fra i docenti. Spesso il docente sceglie modalità proprie che finiscono per generare anche confusione di ruoli. Questo in impresa di norma non avviene, anche se la spinta alla valorizzazione delle capacità dei singoli cambia molto da luogo a luogo. Il contatto con le realtà aziendali aiuta i giovani a uscire dalla inevitabile impressione che i luoghi della formazione costituiscano un mondo a parte con pochi agganci con la vita ordinaria, quella dove i ragazzi non solo studiano, ma ballano, vedono film, chattano e talvolta assumono cose strane per senso di ribellione (Cfr. Campione, Tagliagambe, 2008).

#### 4. La valutazione della “cultura del lavoro” in Italia: dal Dopoguerra ad oggi

In seconda istanza c'è la valutazione che si sviluppa a partire da quanto connesso al fare, al lavoro, alle professionalità. Vale la pena ricordare che è ormai riconosciuto a livello nazionale (ad esempio Bologna è stata una zona in cui si è rapidamente sviluppata questa analisi) che lo sviluppo industriale fra le due guerre e nel secondo Dopoguerra ha trovato i motori e i protagonisti nei periti che si erano formati negli istituti tecnici<sup>4</sup>. La stessa distribuzione a macchia di leopardo di zone forti e deboli appare dipendere dalla presenza di scuole e dalla volontà di soggetti locali di aiutare e sostenerle. Ricordiamo che, nei casi migliori, si trattava di scuole con eccellenti dotazioni strumentali, capaci di interpretare le esigenze di professionalità del territorio di riferimento, di proporre tecnologie in anticipo agli standard correnti nelle imprese. Insomma non si rispondeva semplicemente ad esigenze in essere, si promuoveva soprattutto l'innovazione.

La forza del profilo professionale era determinata da un sapiente mix di competenze scientifiche, tecnologiche, operative, senza trascurare gli aspetti linguistici. Le tecnologie di riferimento erano quelle al tempo prevalenti: meccanica, elettrotecnica, chimica. La relativa stabilità di tali tecnologie permetteva di far sì che al diploma i giovani potessero manifestare forti caratteristiche di polivalenza, potendo spaziare dalla progettazione, alla direzione di officina, al rapporto diretto con le macchine di produzione, ai rapporti col cliente anche in fase post vendita.

Le diverse dimensioni di azienda, soprattutto nei casi di realtà medio-piccole, esaltavano la spinta all'imprenditoria, con processi di *spin off* di grande impatto sulle realtà economiche perché si manifestavano situazioni di grande prospettiva sul tema della competitività e della innovazione anche nei confronti dei mercati esteri. La relativamente lenta trasformazione delle tecnologie consentiva anche il continuo aggiornamento delle competenze direttamente sul lavoro.

Ma non solo. L'orientamento al lavoro dei percorsi di studio riusciva a garantire, problema molto attuale, anche i diritti di cittadinanza. A dirla con Sennett: *“Il fatto di imparare a svolgere bene un lavoro mette gli individui in grado di governarsi e dunque di diventare bravi cittadini. L'uomo pratico è in grado di giudicare se lo Stato è ben costruito, perché comprende le regole della costruzione. Il lavoro ben fatto è quindi anche un modello di cittadinanza consapevole. L'attitudine al fare, comune a tutti gli uomini, insegna a governare noi stessi e a entrare in relazione con altri cittadini su questo terreno comune”* (Sennett, 2008, p. 331). Il lavoro dunque come strumento di formazione, di competenze e cittadinanza. Tutti coloro che (anche con iniziative referendarie) pretendono di difendere la scuola libera da condizionamenti economici e la scuola che prepara la cittadinanza, precludendo agli studenti l'esercizio del diritto a “imparare lavorando” probabilmente rischiano di provocare esiti indesiderati. Il collegamento cittadinanza-cultura del lavoro forse deve essere maggiormente sviluppato nella riflessione scientifica e nella pubblicistica.

Questo quadro sostanzialmente stabile comincia ad avere degli elementi di crisi, non immediatamente percepiti, in particolare intorno agli anni Sessanta. I

4 Sull'area bolognese il Museo del Patrimonio Industriale ha effettuato ricerche tradotte in allestimenti documentate nei seguenti volumi: Curti, Grandi 1997/2014; 1998; Campigotto, Curti, Guenzi, Grandi, 2000.

fattori scatenanti sono molteplici; alcuni di natura prettamente politico-ideologica, altri specificamente legati al mondo della impresa. Il '68, con la sua esaltazione della centralità operaia, tende a creare tensioni fra figure operative e figure progettuali e, anziché puntare a una saldatura degli interessi delle persone, spinge piuttosto al conflitto fra i detentori di diverse competenze. Nei fatti questo contribuisce, paradossalmente, anche a consolidare la diffidenza verso la cultura tecnica proprio nelle fasce sociali che su essa potevano costruire le condizioni della loro crescita. Spesso infatti le tecnologie vengono vissute come "la scienza del padrone" con tutte le conseguenze del caso<sup>5</sup>.

La trasversalità incipiente delle tecnologie, la rapidità della loro trasformazione, l'affermarsi di processi sempre più sofisticati di automazione, l'internalizzazione dei mercati, pongono problemi nuovi alla formazione della figura professionale del perito, il tentativo di inseguire i problemi moltiplicando i percorsi di specializzazione fallisce (del resto è una risposta sbagliata), il laboratorio inteso come operatività sulle macchine non affrontano i problemi dei nuovi linguaggi evoluti e l'arrivo della informatizzazione fa esplodere i problemi, particolarmente quelli della preparazione dei docenti.

Se si considera poi che verso la scuola si manifestano diffidenze politiche legate ai movimenti degli anni Sessanta e Settanta se che le norme per la gestione delle scuole (decreti delegati) burocratizzano e fanno perdere la specificità positiva degli istituti tecnici e professionali, si ha il quadro di un disastro annunciato.

Il manifestarsi concomitante di questi problemi nasconde il cuore reale del problema: il processo di costruzione e il risultato della figura professionale non corrispondono più alle esigenze dei tempi.

Ciò che per qualche decennio diventa un querulo "i periti non sono più quelli di una volta" non trova la risposta corretta. Giustamente i periti non devono essere quelli di una volta (sarebbero per gran parte utilizzabili solo nella parte bassa delle loro competenze), il dramma è che non ci sono idee, proposte, iniziative, capaci di correggere il tiro, ridefinendo i processi di formazione, salvaguardando quello che era stato il formidabile mix fra capacità teoriche e pratiche, fra operatività e progettualità, ansia del nuovo e possesso sicuro di strumenti tradizionali (Cfr. Micelli, 2011).

## 5. Le basi di una proposta per l'alternanza scuola-lavoro

La difficile percezione del problema e la presenza esplicita di tendenze politiche volte a screditare la scuola (soprattutto a fini di riduzioni di spesa) si innesta anche con onesti tentativi di proposta. Sicuramente la parte più significativa è quella che mette in evidenza come le tecnologie e le professioni collegate richiedano il possesso di linguaggi astratti sempre più "forti" e di strumenti di relazione (ivi comprese le lingue proprie e straniere), particolarmente interessante il caso del disegno, sempre più astratto, di progettazione, di comando diretto alle macchine.

Si manifesta una richiesta di saper fare dove la relazione "testa-mano" modifica i pesi relativi, e il tema dei materiali si salda sempre più a quello delle forme,

5 Per una ricostruzione degli elementi chiave per il rilancio della cultura tecnica si veda: Gentili, 2007.



richiedendo una creatività che arriva a sfidare i temi della “bellezza”, non solo dove questo appare scontato (abiti, arredo, decorazione ...) ma anche nelle macchine da produzione. Ragionevolmente alla scuola si dovrebbe chiedere di approfondire gli aspetti fondamentali di scienze e tecnologie, rinunciando alla formazione di aspetti più tipicamente operativi e di settore, da demandare a dopo il diploma, alla formazione continua, e perché no, all’alternanza.

Si configura un rapporto dinamico fra il punto di formazione di base (scuola) e quello di applicazione della professionalità (impresa) prefigurando un rapporto virtuoso di collaborazione che consenta anche di “inseguire” la parte più fine del saper fare, quello specifico di ogni singolo processo produttivo e non rimandabile alla polivalenza (Cfr. Fabbri, 2007).

Non è l’unica idea che si afferma, anzi: compaiono e si diffondono, vengono formalizzate in progetti (Brocca) posizioni che tendono a negare le specificità e la forza della cultura tecnica, suggerendo ipotesi di formazione generale diffusa che in realtà si basa su un totale genericismo di conoscenze, private di qualsiasi mandato di soluzione di problemi. È un agitarsi convulso che blocca ogni tentativo del necessario processo di riforma con danni per il futuro dei giovani coinvolti e delle economie di riferimento.

L’innalzamento dell’obbligo formativo, la consapevolezza che la formazione continua è necessaria per garantire qualità di lavoro e di lavoratori, la necessità di tentare di ridurre spaventosi livelli di dispersione, inducono a mutare, per la scuola, modelli che hanno caratterizzato le migliori esperienze di formazione professionale. A partire da metà degli anni Ottanta si afferma sempre più e viene citata l’alternanza, a livello di norme che spesso in realtà non trovano esecutività. Spesso si tratta di evidenti “lanci politici” senza una vera forza di proposta, in quanto mancanti di chiari livelli di divisione di responsabilità e coinvolgimento sociale. La stessa autonomia scolastica, evidentemente base necessaria per lo sviluppo dell’alternanza, non trova, a livello ministeriale, le necessarie e irreversibili scelte di sviluppo. In realtà il Ministero insiste su politiche centraliste, realizzate soprattutto con le norme di gestione dei bilanci.

Il modello di riferimento prende comunque una propria connotazione: la scuola prepara le basi teoriche e dei linguaggi di comunicazione, nei laboratori si apprendono i processi induttivi necessari per le scelte progettuali in riferimento ai materiali, le macchine da coinvolgere, i costi, la durata e a tutto ciò che caratterizza da una parte le richieste del cliente, ci si aspetta che le Regioni strutturino un servizio di Formazione Professionale capace di reggere, in accordo con le imprese, la formazione continua, dato atto che per un tecnico non esiste un termine per la formazione. La impossibilità di creare una polivalenza in grado di rispondere alla complessità del mondo produttivo, viene risolta con la proposizione di esperienze parcellizzate e sommabili che le aziende possono integrare nei percorsi scolastici. Questo modello organizzativo consente di tenere insieme formazione generale e professionalità ad alta specificità da “curare” direttamente in azienda.

Qualcuno, come sempre avviene in questi casi, ha agitato lo spettro della suditanza della scuola verso l’impresa. In realtà non c’è alcuna voglia da parte di questa di assumere una leadership culturale che sa di non saper gestire, deve essere piuttosto la scuola a prendere in mano la situazione per poterla gestire al meglio. Storicamente infatti è sempre stata la scuola a esercitare la primazia in queste situazioni (Cfr. Gentili, 2012).

## 6. L'alternanza scuola-lavoro nella pratica

Esaminiamo alcuni punti di possibile criticità e le ragionevoli soluzioni:

- *Chi fa cosa.* I due soggetti (scuola e impresa) devono concordare gli argomenti che ciascuno intende svolgere. Chiaramente devono essere concordati per raggiungere risultati significativi, ma non sovrapposti. Soprattutto le logiche devono essere diverse: quelle dell'impresa più direttamente legate alla operatività e alle sequenze, alle previsioni di durata, alla sicurezza; quelle della scuola alla crescita della consapevolezza del proprio ruolo ed operato da parte degli studenti.
- *Quali docenze.* Possiamo pensare che la scuola non abbia problemi, i tecnici di impresa dovranno invece prepararsi specificamente per affrontare gli studenti. Non si tratta di emulare i comportamenti dei docenti-scuola, anzi, ci deve essere un contributo di atteggiamento legato ai comportamenti in impresa, ma deve essere fatto uno sforzo di linguaggio, di organizzazione, di chiarezza di messaggi. Spesso si sottolinea quanto sia importante che gli studenti vedano *“un po' di tutto”*; non credo sia così, anzi, si rischia di voler fare troppo. Ai fini della formazione di un profilo, il campionamento di alcune specifiche è forse più utile, anche considerando il fatto che ragionevolmente i tempi disponibili non saranno lunghissimi. È importante che lo studente *“veda”* la filiera delle responsabilità, la catena di comando, reale o virtuale che sia. In questo modo potrà captare i possibili sviluppi di carriera, le caratteristiche che specificano le posizioni, l'inizio e il fine della sua attività. Le docenze devono naturalmente monitorare l'andamento degli apprendimenti.
- *Quando e per quanto.* Al di là delle indicazioni normative, che dovrebbero essere vissute non come un vincolo, ma come indicazioni di massima da gestire in autonomia in funzione della *“qualità disponibile”* per l'esperienza, il luogo di attività deve essere determinato dal piano predisposto. Resta evidente che non si deve trattare di uno *“spezzatino”* e che di converso tempi lunghi comprometterebbero la continuità, per questo è necessario che lo studente, soggettivamente, viva l'esperienza come un continuum formativo che ha modi diversificati. In particolare la scuola deve garantire l'accessibilità alle proprie risorse (laboratori, biblioteche, documentazione, consulenza dei docenti ...) in modo che ci sia anche la costruzione di una autonoma capacità del singolo studente di organizzare un percorso originale. Vanno insomma create le condizioni, normalmente assenti a scuola con danni rilevanti, per cui le diverse velocità di apprendimento, le *“passioni”* del singolo, le diverse disponibilità di tempo, trovino una possibile efficacia operativa. Va colto come questo del raccordo fra i gruppi di studenti e i singoli sia particolarmente delicato per la riuscita delle esperienze.
- *Tutti o pochi.* Non c'è dubbio che in linea di principio l'alternanza deve riguardare tutti gli studenti, vista anche la rilevanza formativa. Va evitato che sia *“uguale per tutti”*. La specificità dei rapporti che vengono attivati con l'esterno richiede gestioni articolate; la base di preparazione teorica deve essere il più possibile uguale per tutti, il percorso in azienda deve essere modulato, negli obiettivi e negli strumenti al soggetto, che, a sua volta, potrebbe in alcune fasi essere trainer per i compagni. Questo tema porta con sé quello della individuazione del luogo (azienda) dove collocare l'esperienza.
- *Grande o piccola.* La risposta ovvia è: quello che c'è. In un territorio caratterizzato da aziende medio piccole è ragionevole pensare che la disponibilità a lavorare con le scuole sia soprattutto, almeno numericamente, in queste. Dal



punto di vista qualitativo non si tratta necessariamente di un problema, fra queste ci sono soggetti in grado di promuovere forte innovazione e competitività e quindi essere un riferimento particolarmente interessante. La difficoltà derivata sta nella possibilità di mettere a disposizione sufficienti risorse umane per curare al meglio le esperienze con gli studenti. Visto che l'alternanza deve essere generalizzata a tutta la scuola, si rischia di non avere "posti per tutti" e se così fosse si aprirebbe un delicato problema di omogeneità di trattamento. Per questo vanno studiate modalità di gestione che salvaguardando i diritti di tutti non penalizzi la qualità delle esperienze. In particolare si tratta di bilanciare correttamente quanto gestito direttamente in azienda e quanto sviluppato a scuola. Aziende di grande dimensione possono gestire gruppi di studenti su percorsi complessi.

- *Come si chiude.* Lo scrutinio finale, nel decidere la promozione o la non promozione deve considerare la valutazione di quanto avvenuto in azienda, in quanto parte del piano formativo. Già in fase di progettazione devono essere previste le modalità con cui si deve agire, per non creare frizioni, nel delicato momento dello scrutinio, ma deve essere predisposto anche un momento specifico per la parte aziendale, proprio per dare compiutamente atto della differenza culturale e pratica e nel contempo nei procedimenti della scuola. Il lavoro con l'azienda deve essere una parte decisiva nella decisione sul futuro dello studente. Sarebbe bene si trattasse di una conferenza stampa in cui i vari soggetti descrivono e motivano successi e insuccessi col risultato di divulgare a largo raggio il lavoro svolto e di sensibilizzare sui temi della cultura tecnica. Gli studenti risulteranno ulteriormente motivati e la ricerca di lavoro ulteriormente facilitata. Si potrebbe sviluppare un effetto domino che aumenta il numero di aziende disponibili.
- *Tutto qui?* Non è poco, ma va ricordato il tema della documentazione di quanto fatto, sia si tratti di successi che di insuccessi. La memoria dei singoli e dei raggruppamenti sarà quella che determina le scelte successive.

## 7. Speranze e possibili criticità per la nuova alternanza

L'idea di sintesi dovrebbe essere quella di una scuola che chiede l'intervento di nuove competenze, al proprio fianco, con alto tasso di specializzazione e di orientamento al lavoro e nel contempo offre all'impresa la consapevolezza della sua forza culturale e di ricchezza della base comunicativa e operativa. La forza insomma della sintesi e del risultato. Tutto ciò merita il nome di alternanza? Detto così sarebbe solo una questione terminologica, certo, l'idea che in azienda si faccia ciò che poteva essere fatto a scuola o che a scuola si faccia ciò che l'impresa può suggerire, ma non concludere, è una vera rivoluzione di relazioni e impostazioni culturali.

La speranza è che non si verifichi ciò che spesso è accaduto, la corsa al "comitatismo". Quando sono all'orizzonte iniziative col sapore della novità, molti cercano, anche non avendone titolo, di mettere la firma da qualche parte. Vediamo nascere comitati a vari livelli territoriali, coordinamenti politico sindacali, associazioni di soggetti disomogenei, tutti col dichiarato e mai realizzato intento di favorire i processi in atto. Questo accade perché il merito viene stemprato in pile di carta e chiacchiere di analisi senza proposta.

Sarebbe più opportuno andare verso un rapporto diretto fra una scuola e una o più imprese per costruire una esperienza articolata, che rassicuri i partecipanti circa serietà degli impegni assunti e non viva il tutto come un obbligo, ma come un premio in vista del diploma finale.

## 8. In concreto: un progetto per un istituto tecnico, un progetto per un liceo

Si provi a tracciare un progetto di “alternanza” per un istituto tecnico. I docenti di una quarta, nel periodo febbraio-marzo, contattano alcune aziende omogenee rispetto alla tipologia produttiva e, in accordo con i loro rappresentanti, individuano alcuni punti di lavoro. Gli studenti dovranno, nell’anno successivo, realizzare un prodotto, reale o virtuale, attraverso un lavoro che dovrà essere concluso entro il 30 aprile per consentire che diventi oggetto di presentazione in sede di esame di stato e nel contempo eviti eccesso di interferenza con lo stesso. I docenti modulano i programmi al fine di favorire lo sviluppo delle attività individuate. A seconda delle dimensioni delle aziende e delle caratteristiche dei singoli studenti l’attività si svolgerà, in periodi predeterminati, o presso le aziende o, prevalentemente, presso i laboratori della scuola con la assistenza dei docenti. I tecnici di impresa verificheranno l’iter del lavoro, definendo il risultato atteso sulla base delle difficoltà riscontrate. In ogni caso gli studenti risponderanno di quanto stanno facendo ai tecnici di impresa. Con tali modalità si potrà dar corso ad esperienze con numeri di studenti abbastanza elevati, non impegnare eccessivamente le imprese dal punto di vista tempo-uomo, consentire anche ai docenti della scuola di essere protagonisti ed entrare con più precisione nelle tematiche della professionalità. I puristi della alternanza forse storceranno il naso e un bel comitato deciderà che così non va bene, ma almeno due decenni fa ci abbiamo provato, e funzionava.

L’alternanza è cosa buona per tutti, anche per i licei, basta non essere sussiegosi. La logica del risultato, del buon prodotto può e deve valere per tutti. Si tenga conto anche di quanta etica ci sia in una iniziativa volta a far sì che nel nostro modo di comunicare e relazionarsi si vada alla ricerca della precisione del linguaggio, alla ricchezza dei riferimenti, alla documentazione di quanto si dice. Non si sentano relegati alle biblioteche e ai musei, tutto il mondo è a disposizione per essere capito, anche con forme nuove, che solo i giovani possono cercare e trovare.

Fra la pochezza del messaggino e il gigantismo di un romanzo di Proust sono sicuro si possa trovare un “mandato linguistico” che evidenzi i rapporti fra cose da dire e cose da fare. Resta tuttavia un dubbio: non è che per caso alternanza, come termine, nasce vecchia? Se si pensa alla impostazione culturale data alle scuole tecniche al loro nascere non sfugge il fatto che esse chiamavano a studiare e apprendere principi scientifici, a trasformarli in idee e oggetti, a realizzarli in concreto. Tutto dentro il “contenitore scuola!” In opportuna divisione di tempo e compiti si “alternavano” le varie situazioni.

Forse alternanza, come concetto, cerca di esprimere un principio che sapevamo già e che chi doveva formare buoni tecnici, nei fatti, applicava da molto tempo.<sup>6</sup>

6 L’articolo affronta temi che Giovanni Sedioli ha già sviluppato in Sedioli, G. (2016). Tra sistema formativo e sistema produttivo: l’alternanza scuola-lavoro. Scuola Officina, 1, 4-9.

## Riferimenti bibliografici

- Brown, P., Green, A., Lauder, H. (2001). *High Skills: Globalization, Competitiveness, and Skill Formation*. Oxford: Oxford University Press.<sup>1</sup>
- Campigotto, A., Curti, R., Guenzi, A., Grandi, M. (a cura di) (2000). *Prodotto a Bologna. Una identità industriale con cinque secoli di storia*. Bologna: Renografica.
- Campione, V., Tagliagambe, S. (2008). *Saper fare la scuola: il triangolo che non c'è*. Torino: Einaudi.
- Cedefop, *Briefing note – Towards new routes*, 2016. Online: <http://www.cedefop.europa.eu/it/publications-and-resources/publications/9108>.
- Curti, R., Grandi, M. (a cura di) (2014). *Per niente fragile. Bologna capitale del packaging*. Bologna Compositori (I ed. 1997).
- Curti, R., Grandi, M. (a cura di) (1998). *Imparare la macchina. Industria e scuola tecnica a Bologna*. Bologna Compositori.
- D'Amico, N. (2015). *Storia della formazione professionale in Italia*. Milano: Franco Angeli.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Gentili, C. (2012). *Scuola e Impresa: teorie e casi di partnership pedagogica*. Milano: Franco Angeli.
- Gentili, C. (2007). *Umanesimo tecnologico e istruzione tecnica. Scuola, impresa, professionalità*. Roma: Armando.
- Indire (2015). *Monitoraggio 2015*. Online: [www.indire.it](http://www.indire.it).
- Job&Orienta (2015). *Dati alternanza scuola-lavoro, 2015*. Online: <http://www.istruzione.it/allegati/2015/cs27112015.pdf>
- Micelli, S. (2011). *Futuro Artigiano. L'innovazione nella mano degli Italiani*. Venezia: Marsilio.
- Sedioli, G. (2016). Tra sistema formativo e sistema produttivo: l'alternanza scuola-lavoro. *Scuola Officina*, 1, 2016, 4-9.
- Sennet, R. (2008). *L'uomo artigiano*. Milano: Feltrinelli.

