

L'educazione liceale ai tempi dell'Alternanza Scuola-Lavoro

Gymnasium education in times of School-Work Alternance

Sara Magaraggia

Istituto Omnicomprensivo Val Boite di Cortina d'Ampezzo

The article describes the assumptions, the phases and the initial results of a pilot study on the implementation and the power effects of the last Italian school reform (L. 107/2015), focusing on the compulsory introduction of "School-Work Alternance" (ASL) projects in Gymnasium schools. The study is structured in three phases: a) the genealogical reconstruction of the normative frame in which compulsory ASL finds place b) a quality investigation that aims to map its ways of implementation and reception c) a critical reflection on the compulsory ASL implications upon the "pedagogical form" of the Gymnasium schools.

Keywords

gymnasium, School-Work Alternance, competence-based education, neoliberal subject, scholé

L'articolo presenta i presupposti, le fasi e i primi risultati di uno studio pilota teso a indagare le modalità di applicazione e gli effetti di potere della L. 107/2015, concentrandosi sull'introduzione obbligatoria dei percorsi di "Alternanza Scuola-Lavoro" nei licei. Lo studio si è articolato in tre fasi: a) ricostruzione genealogica del quadro normativo entro cui si inserisce l'ASL obbligatoria; b) indagine qualitativa tesa a mappare le forme della sua realizzazione e la sua accoglienza presso i soggetti coinvolti; c) riflessione critica sulle implicazioni dell'ASL obbligatoria sulla forma pedagogica dell'istruzione liceale.

Parole chiave

liceo, Alternanza Scuola-Lavoro, didattica per competenze, soggetto neoliberale, scholé

Lo studio che andiamo a presentare si colloca all'interno di un programma di ricerca più ampio, intitolato "La scuola italiana e la razionalità dell'ultimo processo di riforma" e promosso dall'Università degli Studi di Padova durante l'Anno Accademico 2016-2017. Assumendo come oggetto di indagine l'iniziativa di riforma comunemente nota come *Buona Scuola* (L. 107/2015), il programma ha inteso investigare la razionalità e le cornici di senso d'ordine economico-politico che hanno determinato il processo di trasformazione del sistema scolastico, legandosi a un filone di ricerca presente nell'ambito di studi della filosofia dell'educazione denominato "le istituzioni giudicate" (Cambi, 2008). In modo più specifico, in questa sede si intende presentare uno *studio pilota* dedicato ai percorsi di "Alternanza Scuola-Lavoro" (ASL) previsti dalla legge, avviato per realizzare una mappatura preliminare del fenomeno, raccogliendo una documentazione empirica che possa offrirsi come materiale preparatorio per una indagine condotta in modo sistematico. A guidare lo studio è l'ipotesi che l'obbligatorietà dell'ASL rappresenti il perno di una riconfigurazione dell'istituzione scolastica, in particolar modo di quella liceale, inserendosi in un processo che, dai primi anni Novanta, ha progressivamente trasformato il modo di intendere il senso dell'educazione formale. Dopo aver precisato i presupposti che hanno sostenuto il percorso di studio e averne illustrato le fasi di conduzione, accanto ai risultati si offriranno alcune riflessioni preliminari, nella volontà di alimentare un più ampio dibattito pubblico e di procedere in seguito con una indagine strutturata.

1. "Alternanza Scuola-Lavoro": uno studio pilota

Il lavoro preparatorio si è concentrato sul quadro normativo entro cui l'obbligatorietà dei percorsi di ASL è venuta a inserirsi, nel tentativo di offrirne una schematica ricostruzione genealogica e di comprendere gli elementi di discontinuità introdotti dalla L. 107/2015. Una volta chiariti i confini giuridici determinanti l'avvicinamento tra scuola e mondo del lavoro, si è inteso indagare come le singole scuole stessero recependo le nuove indicazioni ministeriali: sia in termini pratici (come sono organizzati i percorsi di ASL sul territorio?) sia in termini ideologici (cosa pensano i soggetti coinvolti dell'impatto di questi percorsi sull'esperienza educativa liceale?).

1.1 *Uno sguardo diacronico*

Nella produzione documentale del MIUR l'espressione "Alternanza Scuola-Lavoro" indica "un'esperienza formativa che unisce sapere e saper fare, orienta le aspirazioni dei giovani e apre la didattica al mondo esterno"¹. Se l'ASL assume

1 <www.istruzione.it/alternanza/> (ultima consultazione 14/04/2019).

un carattere obbligatorio per tutte le scuole secondarie di secondo grado nel 2015, la sua gestazione ha però una durata ventennale ed è da collocare all'interno di un processo riformistico nazionale che, indipendentemente dal colore politico del ministro in carica, ha alimentato una tendenza unitaria: l'istituzione di un legame solido tra il mondo lavorativo e quello scolastico, seguendo la direzione raccomandata dall'Unione Europea, ossia la riconfigurazione dei sistemi di istruzione e formazione secondo il paradigma dell'apprendimento permanente (Alberici, 2002; Pavan, 2008), al fine di adattare il *capitale umano* degli stati membri per fare dell'Europa l'"economia della conoscenza più competitiva e dinamica del mondo" (Consiglio Europeo "Strategia di Lisbona", 2000). Si tratta di un progetto politico esplicitato già nel lontano 1995, all'interno del Libro Bianco a cura di E. Cresson, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva* (COM(95) 590), nel quale troviamo attribuiti dei nuovi compiti alle istituzioni scolastiche: la promozione di "una formazione polivalente basata su conoscenze ampliate che sviluppino l'autonomia e incitino ad 'imparare ad apprendere' nell'arco di tutta la vita" (COM(95) 590, p. 13); lo sviluppo di abilità tecniche e di attitudini sociali acquisibili sul posto di lavoro.

Nel contesto italiano, è il D. Lgs. 77/2005, attuativo della riforma Moratti (L. 53/2003), a presentare per la prima volta all'interno dell'ordinamento scolastico la realtà lavorativa come "ambiente di apprendimento", offrendo l'ASL come opzione didattica volontaria, per promuovere l'acquisizione di specifiche competenze. Questo orientamento è ribadito dalla riforma Gelmini (L. 133/2008 e D.P.R. del 15 marzo 2010), che estende questa possibilità anche agli studenti dei licei. Tra questi due interventi si trova il contributo decisivo del ministro Fioroni, il quale rielabora in chiave nazionale e di cittadinanza le competenze per l'apprendimento permanente indicate dall'Unione Europea (D.M. n.139/2007). Tra queste vi sono le competenze trasversali (*soft skills*), attinenti il rapporto del sé con la realtà fisica e sociale, ritenute necessarie al futuro professionale: risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire e interpretare l'informazione. Nell'atto di indirizzo del suo ministero, Fioroni dichiara la necessità di sviluppare l'ASL "soprattutto per motivare e orientare gli allievi, diffondere la cultura del lavoro e far acquisire loro competenze spendibili nel mondo del lavoro e delle professioni" (Fioroni, 2008).

Il portato "innovativo" della *Buona Scuola* appare quindi nella sistematicità con cui sviluppa e attualizza i precedenti interventi, inserendo *organicamente* i progetti di ASL nell'offerta formativa di *tutti* gli indirizzi di studio: la riforma Giannini stabilisce che essi siano attuati "negli istituti tecnici e professionali, per una durata complessiva di almeno 400 ore e, nei licei, per una durata complessiva di almeno 200 ore nel triennio" (L. 107/2015, art. 1, comma 33). All'obbligatorietà del percorso, la legge delega ha affiancato un ulteriore vincolo istituzionale: lo svolgimento dell'ASL è condizione di accesso all'esame di maturità e il colloquio d'esame dovrà iniziare con l'esposizione della sua esperienza (D. Lgs 62/2017, artt. 12-17). Ciò che appare chiaramente è la volontà della *Buona Scuola* di essere "fondata sul lavoro", ossia di "raccordare più strettamente scopi e metodi della scuola con il mondo del lavoro e dell'impresa"

(MIUR, 2014, pp. 104-105), nella previsione di diminuire la disoccupazione giovanile. A tal fine, si comprende il tentativo di

coinvolgere più attivamente le aziende, affinché si sentano fin dall'inizio parte integrante della filiera istruzione-orientamento-lavoro. Non si parlerà più di alternanza, ma di "formazione congiunta" tra la classe e il luogo di lavoro, tra la scuola e l'impresa. Le imprese e la scuola co-progettano, in coerenza con lo sviluppo delle filiere produttive (MIUR, 2014, p. 109).

Agli stessi docenti è richiesta "una profonda e convinta revisione delle proprie modalità di insegnamento il proprio stile di insegnamento" (MIUR, 2016, p. 30), promuovendo l'acquisizione "delle competenze necessarie all'agire con piena e immediata operatività" (MIUR, 2016, p. 48).

Compiuta una prima ricostruzione genealogica, individuate le radici di senso e i processi di costruzione del dispositivo normativo dell'ASL, si è cercato di comprendere come le indicazioni documentali siano state recepite dai vivi soggetti dell'istituzione scolastica.

1.2 *La voce dei protagonisti*

Che cosa sta accadendo nelle scuole italiane? In che modo i percorsi di ASL incidono sull'organizzazione e sul senso educativo dell'esperienza scolastica? Cosa ne pensano gli insegnanti referenti e gli studenti coinvolti? Per rispondere a queste domande il metodo scelto è stato quello dell'intervista qualitativa, non statistica, ispirata al lavoro di inchiesta (Masi, 2009). Trattandosi di uno studio pilota condotto in un arco di tempo piuttosto ridotto (febbraio-maggio 2017), si è ritenuto utile limitare il campo di osservazione al solo territorio padovano, invitando tutti gli istituti della provincia a partecipare e raccogliendo l'adesione volontaria delle sole scuole interessate. In totale sono state effettuate quasi cinquanta interviste, testimonianze capaci di offrire una cartografia preliminare del fenomeno in corso, evidenziando una serie di nodi e di problematiche che meriterebbero un maggiore approfondimento. Per chiarezza espositiva, presenteremo i risultati seguendo le domande a cui gli stessi intervistati sono stati chiamati a rispondere, limitando le nostre osservazioni alla sola realtà liceale.

1.3 *Quali sono i percorsi di ASL avviati per gli studenti liceali?*

Frequentando scuole prive di un immediato fine professionalizzante, gli studenti dei licei non hanno trovato facile accoglienza nel tessuto produttivo locale, prevalentemente perché sprovvisti di una preparazione tecnica specifica. I docenti intervistati hanno reagito in modo diametralmente opposto a questa difficoltà: alcuni hanno tenacemente cercato delle realtà imprenditoriali in cui

inserire gli studenti perché imparassero “cosa vuol dire lavorare” (ossia interiorizzassero la disciplina lavorativa: imparassero il rigoroso rispetto degli orari, delle consegne, dei ruoli gerarchici); altri insegnanti hanno interpretato la norma in senso ampio, cercando delle “esperienze significative” attraverso le quali far acquisire delle competenze trasversali ai propri studenti (cooperazione, lavoro in *équipe*, *problem-solving*, flessibilità...). Così, se ASL può essere ogni attività che incrementa e sviluppa *soft skills*, allora può essere tendenzialmente qualsiasi cosa, non solo ciò che è comunemente considerato lavoro. Come sottolinea il referente ASL di un liceo cittadino, nella normativa del 2015 vi è la difficoltà di individuare un criterio di demarcazione per stabilire cosa possa considerarsi “Alternanza Scuola-Lavoro”:

una qualsiasi attività, a meno che non sia soffiarsi il naso, mette in campo competenze trasversali, socio-relazionali, tutto quello che vogliamo. Quindi il confine non è onestamente molto chiaro, ma d'altro canto non credo che il ministero potrà mai dare delle norme che siano prescrittive (Referente ASL, liceo cittadino padovano).

In questo modo molti licei, costretti ad avviare percorsi ASL per tutti gli studenti del triennio senza alcuna tradizione alle spalle, hanno potuto mettere gli alunni nelle condizioni di svolgere le ore necessarie anche grazie al contributo, non sempre disinteressato, di enti pubblici e del cosiddetto “Terzo Settore”. Considerando quest'ultimo, ad esempio, il Centro Servizi per il Volontariato si è attrezzato per fungere da mediatore fra gli studenti e la rete delle diverse forme associative che innervano il territorio. Molte associazioni hanno risposto alla chiamata, così da fornire agli studenti la possibilità di impiegare le proprie ore in attività socialmente utili di vario genere, ad esempio i centri estivi pubblici, laici o religiosi. Da segnalare, tuttavia, come il confine fra volontariato coatto, lavoro ed eventualmente sfruttamento, in questi casi non sia sempre del tutto netto. L'ambiguità si fa problematica anche nei casi in cui gli studenti siano stati impiegati nel settore privato, ad esempio dai *Campioni dell'Alternanza*, sintagma coniato dal MIUR per identificare le aziende che avessero aperto il maggior numero di posti per alternanti (tra cui McDonald, FCA, COOP, Zara, ENI, Poste Italiane); oppure, nei molti casi in cui gli studenti alternanti senza alcuna qualifica (e senza reti familiari di appoggio) sono stati inseriti come camerieri non specializzati in autogrill o come addetti alle pulizie.

Un ultimo caso, forse il più comune, è stato quello degli studenti che hanno raggiunto il monte ore obbligatorio svolgendo una molteplicità di attività, in gran parte dentro le mura scolastiche. Tra queste vi sono le attività di *alternanza simulata*: simulazioni di impresa, creazione di *startup*, attività di *fundraising* e rendicontazione, modalità didattiche laboratoriali tese a sviluppare le competenze chiave dell'Agenda Europa 2020, *in primis* quella di imprenditorialità.

1.4 Qual è la tua opinione sull'obbligatorietà dei percorsi di ASL?

Le interpretazioni dell'ASL da parte dei docenti intervistati sono apparse polarizzate su posizioni favorevoli e avverse: da un lato gli entusiasti, in ruoli di primo piano nella realizzazione dei percorsi, convinti che la scuola abbia fatto “un passo avanti” adattandosi alle richieste di trasformazione che le vengono dal mondo esterno; dall'altro lato vi sono i docenti contrari, spaventati dal mutamento in atto e dal furto di ore scolastiche. Questi insegnanti, spesso accusati di arroccarsi su posizioni conservative perché non disposti alla fatica del cambiamento, motivano le proprie preoccupazioni mettendo in discussione la *ratio* del processo riformistico, appellandosi a una prospettiva pedagogica altra rispetto a quella della scuola delle competenze: il senso educativo dell'istituzione liceale è attribuito alla sua capacità di offrire a tutti gli studenti un tempo liberato dalle esigenze del *negotium*, per destinarlo ad attività di crescita culturale-etico-politica, mettendo le esigenze del mondo tra parentesi per poterle meglio studiare. Un'idea di scuola (da *scholè*, tempo libero dal lavoro), che il discorso ministeriale sembra aver completamente rimosso.

Fra le posizioni degli studenti, invece, sono emerse minori differenze. A prevalere è soprattutto l'incertezza, composta in parti variabili da atteggiamenti incuriositi e infastiditi. Le interpretazioni degli studenti si fondano sulla consapevolezza che ogni percorso di ASL è un'esperienza singolare: in alcuni casi un semplice modo per raggiungere il monte ore richiesto per accedere alla maturità, in altri casi – più rari e fortunati – delle occasioni formative, per allargare gli orizzonti e interrogarsi rispetto al futuro. La maggioranza degli intervistati si è dichiarato a favore dell'alternanza obbligatoria, considerandola necessaria per combattere lo spettro della disoccupazione e iniziare a competere nel mondo del lavoro (“fa curriculum”), ma ritiene vada migliorata su molti fronti, condividendo la posizione dal sindacato studentesco ReDS, promotore di un'inchiesta quantitativa sull'ASL e di un “Alternanza Giusta”.

Considerando le risposte raccolte, qui richiamate in termini riassuntivi, ciò che colpisce è l'assenza di una riflessione che colleghi l'obbligatorietà dell'ASL al più ampio contesto socio-economico e agli effetti che questo dispositivo normativo ha sulla forma antropologica che gli studenti sono chiamati a sviluppare. In particolar modo, sorprende la naturalezza con cui: si attribuisce un ruolo formativo alle agenzie interinali alle quali spesso – paradossalmente – sono affidati percorsi di “diritto e etica del lavoro”; si accoglie la convinzione che i percorsi di alternanza favoriscano un ingresso stabile nel mondo del lavoro, assunzione smentita da molti studi²; si sostiene la promozione di una forma di auto-governo fondata sull'investimento economico di sé, portando gli studenti a interiorizzare la morale dell'*homo aeconomicus*, del soggetto neo-

2 Al riguardo, si veda, in particolare, Cillo 2017. <<http://www.alternanzagiusta.it/guida/>> (ultima consultazione 14/04/2019).

liberale (Foucault, 2012; Dardot e Laval, 2013): ciascuno studente è invitato a guardare a se stesso come a un insieme di capacità e attitudini che devono essere investite (*capitale umano*) e, al tempo stesso, come colui che gestisce, investe, tale capitale (*imprenditore di se stesso*). Quest'ultimo aspetto si trova da decenni al centro di un'ampia discussione nella letteratura internazionale (Edwards, 1997; Peters, 2001; Fejes, 2008; Fejes, Nicoll, 2008; Pongratz, 2009; Hodgson, 2017), ma ha attraversato solo marginalmente il dibattito pedagogico e culturale italiano (Maltese, 2015; Conte, 2017; Ciccarelli, 2018). Nel desiderio di contribuire a una riflessione critica in tal senso, vorremmo concludere introducendo alcune questioni di ordine pedagogico, considerando gli effetti di potere che l'ASL obbligatoria ha sul senso educativo delle istituzioni scolastiche e, in particolar modo, di quella liceale.

2. Alcune considerazioni di ordine pedagogico

Come emerge dall'indagine realizzata, promuovendo un'unità tra gli interessi di scuola-società-lavoro, l'ASL costituisce un dispositivo strategico finalizzato alla produzione del capitale umano e sociale, in rapporto al quale gli studenti sono chiamati ad assumere un *ethos* di resilienza "iper-adattiva". Nei documenti e nei percorsi analizzati, il valore educativo della scuola è ridefinito in *business terms* (come investimento) e in *ecological terms* (come ambiente – di apprendimento – per la crescita europea): lo studente è spinto a un'indifferenziata identità con la società che, depoliticizzata e destoricizzata, diviene essa stessa natura. L'affermazione del capitalismo cognitivo (e del lavoro precario) è percepita come inevitabile: in questo "ecosistema" l'unica soluzione ai problemi è collaborare per "crescere, competere, correre" (MIUR, 2014), individualmente responsabili del proprio successo. Riconfigurata secondo una didattica per competenze, la formazione liceale assume i tratti dell'*Halbbildung* descritta da Adorno: assistiamo al prevalere dell'"adattamento, come primato universale organizzato, [...] su ogni ragionevole fine della totalità sociale" e alla "mutazione di tutti i contenuti spirituali in beni di consumo" (Adorno, 2010). Il rapporto con il sapere non è motivato dal riconoscimento del suo valore d'uso (come lo sviluppo di un giudizio sul mondo o di una forma di vita inedita), ma dal suo valore di scambio (il favorire l'inserimento nel modello socio-economico esistente). Uno scenario simile è quello descritto da Hannah Arendt (1999), la quale – dinnanzi alla radicalizzazione del pragmatismo nel sistema scolastico americano degli anni Sessanta – denuncia la sostituzione dell'insegnante di materia con il facilitatore di apprendimenti, favorendo un rapporto di immediatezza (di assenza di mediazione) con la realtà:

L'imparare viene per quanto possibile sostituito dal fare. [...] L'intenzione consapevole non è d'insegnare una conoscenza bensì d'inculcare una tecnica: come risultato, *gli istituti per l'istruzione divengono una sorta di istituzioni professionali*, altrettanto capaci di insegnare a guidare un'au-

tomobile e a servirsi di una macchina da scrivere (oppure – cosa ancor più importante per l’“arte” di vivere – ad andare d’accordo con gli altri e riuscire simpatici) (Arendt, 1999, pp. 238-239).

Si dimentica così che “la scuola non è affatto il mondo e non deve pretendere di esserlo; è semmai l’istituzione che abbiamo inserito tra l’ambito privato, domestico, e il mondo” (Arendt, 1999, p. 246), in cui fare un’esperienza di attenzione-studio (Masschelein, Simons, 2013), di interesse-cura (Conte, 2006) e di profanazione-discussione del mondo (Lewis, 2013), così da comprendere cosa preservare e cosa rivoluzionare. Una possibilità che il colloquio di maturità, a partire da un percorso culturale personale, tutelava e che ora appare pressoché neutralizzata. L’obbligatorietà dell’ASL – oggi rinominata “PCTO – Percorsi per le competenze trasversali e per l’orientamento” (L. 145/2018) – sembra diffondere e legittimare lo spirito dell’*ascholia*: la ragione e la qualità del tempo scolastico sono oggi associate alla capacità di sviluppare competenze utili a soddisfare i supposti bisogni del XXI secolo. A prevalere è il tempo del *negotium*, in cui apprendere a utilizzare il mondo, per soddisfare gli interessi economici, familiari, sociali. In questo senso, si intravede una riconfigurazione del senso educativo dell’istituzione liceale contemporanea, la quale danneggia la forma pedagogica che dovrebbe invece contraddistinguerla: la scuola, come ebbe a scrivere Massa, se è tale non è “la bottega dell’istruzione [l’erogatore di competenze], ma neppure il supermercato delle agenzie di socializzazione [la scuola aperta per la coesione sociale]” (Massa, 2000, pp. 176-177); fare scuola significa materializzare la possibilità di un spazio e un tempo altri, istituire un’eterotopia e un’eterocronia, che consentono di andare al di là della razionalità vigente senza fissare, in anticipo, la destinazione finale (Masschelein e Simons, 2013; Cappa, 2009).

Nel tempo del nostro presente, come evidenziava Arendt (1999), sembra ridursi la distinzione tra la scuola e gli istituti di formazione professionale: il liceo assomiglia sempre più al *pedagogium*, l’istituzione romana che istruiva gli schiavi delle famiglie di ceto sociale più elevato, insegnando loro a leggere e a scrivere. Così facendo,

il sistema ha prodotto ciò che gli era necessario: una mano d’opera a buon mercato [...] formata a un compito ben preciso, e soprattutto sgombra dalla cultura globale che gli consentiva, una volta, d’analizzare il sistema, di potersi rappresentare al suo interno e, infine, di criticarlo (Brighelli 2005, pp. 20-22).

Nota bibliografica

- Adorno T. W. (1994). *Minima moralia. Meditazioni della vita offesa*. Torino: Einaudi (Edizione originale pubblicata 1951).
- Adorno T. W. (2010). *Teoria dell’Halbbildung*. Genova: Il Melangolo (Edizione originale pubblicata 1960).

- Alberici A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Mondadori.
- Arendt H. (1999). La crisi dell'istruzione. In *Tra passato e futuro* (pp. 228-255). Milano: Garzanti.
- Bajani A. (2014). *La scuola non serve a niente*. Roma-Bari: Laterza.
- Bertin G. M. (1977). *Nietzsche: l'inattuale, idea pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Brighelli J. P. (2005). *La fabrique du crétin. La mort programmée de l'école*. Paris: J. C. Gawsewitch Éditeur.
- Cresson E. (ed.) (1995). *Istruire e apprendere. Verso la società conoscitiva*. Bruxelles: Libro Bianco dell'Unione Europea (COM(95) 590).
- Caldelli A., Giovannini D. (2016). Breve storia dell'Alternanza. *Quaderno per le competenze*, 30, pp. 23-38.
- Cambi F. (2008). *Introduzione alla Filosofia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Cappa F. (ed.) (2009). *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*. Milano: FrancoAngeli.
- Consiglio Europeo (2000). "Strategia di Lisbona". Conclusioni della Presidenza del Consiglio europeo di Lisbona 2000, <http://archivio.pubblica.istruzione.it/buon-giorno_europa/allegati/lisbona2000.pdf> (ultimo accesso 14/04/2019).
- Conte M. (2006). *Ad altra cura. Condizioni e destinazioni dell'educare*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Conte M. (2017). *Didattica minima. Anacronismi della scuola rinnovata*. Padova: Libreriauniversitaria.it
- Cillo R. (ed.) (2017). *Nuove frontiere della precarietà del lavoro. Stage, tirocini e lavoro degli studenti universitari*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- Edwards R. (1997). *Changing Places? Flexibility, lifelong learning and a learning society*. London: Routledge.
- Dardot J., Laval C. (2013). *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neo-liberista*. Roma: Derive Approdi.
- Fejes A. (2008a). European citizens under construction: the Bologna process analysed from a governmentality perspective. *Educational Philosophy and Theory*, 40, 4, pp. 515-530.
- Fejes A., Nicoll K. (eds.) (2008b). *Foucault and lifelong learning. Governing the subject*. London: Routledge.
- Fioroni G. (2008). *Atto di Indirizzo del Ministro della Pubblica Istruzione per l'anno 2008*, <http://www.marche.istruzione.it/news/2007/072007/allegati/attoindirizoMPI2008_testo.pdf> (ultimo accesso 14/04/2019).
- Foucault M. (2012). *Nascita della Biopolitica*. Milano: Feltrinelli (Edizione originale pubblicata 2004).
- Hodgson N. (2016). *Citizenship for the learning society. Europe, subjectivity, and educational research*. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Lewis T.E. (2013). *On Study: Giorgio Agamben and educational potentiality*. New York: Routledge.
- Maltese P. (2015). Foucault e la teoria del capitale umano. *Educazione. Giornale di pedagogia critica*, IV, 2, pp. 27-48.
- Masschelein J., Simons M. (2013). *In defence of the school. A public issue*. Leuven: Education, Culture & Society Publishers.
- Masi E. (2009). Per una nuova analisi di classe. Il significato dell'inchiesta. *Lospite ingrato*, 1 febbraio 2009. Rivista online del Centro Studi Franco Fortini, Università degli Studi di Siena.

- MIUR (2014). *La buona scuola. Facciamo crescere il paese*. <https://labuona-scuola.gov.it/documenti/lbs_web.pdf?v=756d80f> (ultimo accesso 14/04/2019).
- MIUR (2016). *Piano per la formazione dei docenti 2016 – 2019*. <http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf> (ultimo accesso 14/04/2019).
- Pavan A. (2008). *Nelle società della conoscenza. Il progetto politico dell'apprendimento continuo*. Roma: Armando.
- Peters M. A. (2001). Foucault and governmentality: understanding the neoliberal paradigm of education policy. *The School Field*, 12, 5-6, pp. 61-72.
- Pongratz L. (2009). Tantalus' Torment. Notes on the Regime of Lifelong Learning. In M. Simons, M. Olssen, M. A. Peters (eds.), *Re-reading Education Policies: A Handbook Studying the Policy Agenda of the 21st Century* (pp. 404-417). Rotterdam-Boston-Taipei: Sense Publishers.