

L'alternanza scuola-lavoro come politica di incremento della occupabilità?

Nicola Giannelli e Vittorio Sergi

RPS

La ricerca affronta il tema delle transizioni tra scuola e mondo del lavoro nelle Marche. Essa si è svolta attraverso un set di interviste qualitative a docenti di 15 istituti in tutte le province, due focus group con studenti del quarto e quinto anno di istituti di tutti gli indirizzi e l'analisi della letteratura e dei dati qualitativi e quantitativi prodotti sulla Alternanza scuola-lavoro dalle istituzioni scolastiche, regionali e statali. L'obbligatorietà di un alto numero di ore per tutti gli studenti ha costretto le scuole ad attivare molti tirocini il cui progetto formativo o la cui effettiva

realizzazione presenta forti dislivelli sul piano della qualità. Le diverse condizioni territoriali e la diseguaglianza sociale presente nel capitale sociale familiare o indotta dai contesti socio-economici di riferimento possono riflettersi in una accentuata diseguaglianza delle opportunità formative anche nelle esperienze di tirocinio offerte agli studenti. In mancanza di contromisure istituzionali c'è il rischio che la scuola pubblica venga meno ad uno dei suoi obiettivi istituzionali: la riduzione delle diseguaglianze di opportunità di crescita sociale ed economica.

1. Introduzione

Da quarant'anni la disoccupazione giovanile in Italia registra livelli tra i più alti in Europa. Il dato medio oscilla tra il 20 e il 40 per cento. La differenziazione geografica è elevatissima, ma con la crisi economica del 2008 anche le regioni del Centro-Nord hanno visto raddoppiare tale fenomeno. Negli anni novanta si è creduto che un mercato del lavoro molto più flessibile e la liberalizzazione del mercato della intermediazione occupazionale avrebbero facilitato l'incontro tra domanda e offerta e assorbito il lavoro nero. I risultati sono stati inferiori alle aspettative. A partire dal 2010 l'attenzione dei policy makers si è focalizzata sulla categoria dei giovani che non studiano, non lavorano e non fanno formazione (Neet nell'acronimo inglese) (Sergi, Cefalo e Kazepov, 2018). Oggi, secondo l'ultimo rilevamento Istat del quarto trimestre 2017, nella fascia 15-29 anni sono 2,17 milioni in Italia e

41.147 nelle Marche, per i quali il governo italiano ha implementato a partire dal 2014 il programma europeo di politiche attive «Garanzia giovani» (Sergi, Giannelli, Cefalo, 2016). Sotto la spinta della necessità di trovare risposte ad un quadro di estrema vulnerabilità sociale dei giovani, il processo di introduzione al lavoro nel curriculum di studio delle scuole secondarie di secondo grado ha subito nel 2015 una improvvisa accelerazione. Nel 1997 la legge 196 (Pacchetto Treu) aveva introdotto un quadro legislativo unico per i tirocini scolastici, già attivati in modalità facoltativa nelle scuole professionali e tecniche dagli anni settanta, usando l'espressione «alternanza scuola-lavoro» che diverrà poi il nome del tirocinio incluso nel curriculum scolastico con la legge 53 del 2003. Nel 2015 la legge 107 ha introdotto due obbligatorietà: alternanza per tutti gli studenti di tutti gli indirizzi di secondaria di secondo grado e un numero minimo di ore nel triennio finale che sono 200 per i licei e 400 per gli istituti professionali e tecnici.

2. *L'occupabilità e le soft skills nel campo delle transizioni scuola-lavoro*

La riforma dell'alternanza ha riportato al centro del dibattito sui giovani nel mercato del lavoro il concetto di *skills*, sia per quanto riguarda l'aspetto della socializzazione al lavoro (*soft skills*) che per quanto riguarda l'adeguamento alle innovazioni tecnologiche e gestionali (Abravanel e D'Agnesse, 2015; Giannelli e Sergi, 2017). Al centro del quadro culturale in cui si iscrive la pratica istituzionale dell'alternanza disegnata dalla riforma della scuola a partire dal 2003 si trova invece il concetto di occupabilità (Quintini, Martin J.P. e Martin S., 2007; Maisto e Pastore, 2017). Questo concetto, oggi centrale tanto per la disciplina del lavoro neoliberale come per le teorie neo-welfariste dell'investimento sociale, è stato criticato fin dalla sua introduzione in quanto qualità individuale che prescinde dalle differenze sociali, di genere o di provenienza geografica, che nella realtà stratificano le reali opportunità degli individui (Morley, 2001; Southwood, 2017). La parola occupabilità è entrata nel dizionario italiano come traduzione del termine inglese *employability*. La sua importazione nel lessico istituzionale è relativamente recente. Nel testo italiano, pubblicato dal Miur, della dichiarazione di Bologna del giugno 1999¹ si affermava che «lo Spazio

¹ Si veda la documentazione all'indirizzo www.miur.gov.it/processo-di-bologna.

europeo dell'istruzione superiore deve favorire la circolazione dei cittadini e la loro occupabilità», mentre più avanti si aggiunge che il sistema dei diplomi deve «favorire l'*employability* e la competitività internazionale del sistema europeo dell'istruzione superiore». Il concetto dell'*employability* è entrato nel vocabolario istituzionale dell'educazione pubblica quando l'ideologia che sta alla sua base si era già consolidata nel mercato del lavoro e nel lessico aziendale, in particolare anglosassone. Questo approccio è stato diffuso in tutta Europa dall'Ocse dai primi anni 2000: «Il capitale umano si sviluppa non solo nella educazione formale o nei programmi formativi, ma anche nella interazione informale con gli altri e nei processi di autoriflessione e autoapprendimento. Il ruolo delle norme e delle reti sociali nella promozione di una cultura dell'apprendimento è importante durante tutta la vita» (Ocse, 2001, p. 22).

La genealogia di questa rappresentazione dell'individuo come imprenditore di se stesso o meglio come azienda è da collegare secondo Michel Foucault al testo fondativo dell'economista della scuola di Chicago, Becker, *Human Capital* (2008); testo alla base della svolta neoliberale descritta compiutamente anche da Boltansky e Chiappello (2014). Nel progetto culturale neoliberista ogni individuo si comporta come un'impresa il cui reddito corrisponde alla rendita del proprio capitale umano sul quale egli deve investire per evitarne la obsolescenza. Così afferma Maltese: il «potere sulla vita si esercita» dislocando « – attraverso un'operazione [...] di *empowerment* – ampie quote di controllo degli individui agli individui stessi, soggettivati come capitale umano. Il che, in termini di *policies* formative, si risolve nel trasferimento del principio della concorrenza al sistema educativo (soprattutto nei gradi superiori). *Policies*, quelle di cui parliamo, poggianti su un impianto retorico-discorsivo che attraversa ogni fenditura del sociale, informando anche il vocabolario pedagogico delle competenze» (Maltese, 2015, p. 39). Molti studiosi di welfare sottolineano l'importanza di politiche capaci di accrescere le risorse immateriali degli individui sia per potenziarne l'ambito di libertà effettiva (Nussbaum e Sen, 1993) che per superare le politiche assistenziali o familiste che appaiono non più sufficienti a garantire esistenze dignitose. «Per ridurre i rischi legati al mercato del lavoro è invece necessario ripensare il sistema di istruzione e di formazione, e individuare le specializzazioni effettivamente spendibili sul mercato [...] La formazione è dunque uno strumento estremamente efficace per liberare le persone dall'intrappolamento e garantire loro buone prospettive di vita» (Esping-Andersen, 1999, p. 301).

RPS

Nicola Giannelli e Vittorio Seryi

In Italia vi è ormai una vasta ricerca sui risultati, talvolta incoraggianti altre volte deludenti, delle esperienze di investimento sociale nelle loro diverse articolazioni locali, regionali o nazionali (si veda ad esempio Paci e Pugliese, 2011; Ascoli, Ranci e Sgritta, 2015).

Nel modello produttivo tradizionale dell'industrializzazione, cambiato a partire dagli anni ottanta, la formazione vocazionale era più semplice da progettare perché ci si figurava un certa stabilità lavorativa e una lenta evoluzione tecnologica per la quale ci si poteva aggiornare nel contesto lavorativo. La consapevolezza della perdita di quel modello è stata molta lenta a diffondersi. Negli anni novanta, quando la Germania era diventata un modello, quel sistema cominciò a dare segni di crisi. «Nello specifico del sistema duale, già le ricerche comparative dei primi anni novanta individuavano diverse criticità, tra cui in particolare la relativa lentezza con cui il sistema aggiorna i propri contenuti formativi alla rapida evoluzione della tecnologia e della sua applicazione ai processi produttivi» (Ballarino, 2013, p. 19) Oggi si distingue l'occupabilità in entrata dall'occupabilità lungo l'arco della vita. Una vita nella quale si potrebbe far fronte a diversi cambi di lavoro e a svolte tecnologiche spiazzanti per il contesto lavorativo. «Se l'*employability* tradizionalmente intesa ha rappresentato, anche nella logica della copiosa produzione delle istituzioni europee, una indicazione per la formazione della persona per il mercato del lavoro [...], i centri di ricerca più avanzati mettono ora in discussione la natura utilitaristica (e sgradevolmente impositiva) di questa tecnica e posizionano allo stesso livello la formazione della persona e il mercato del lavoro» (Massagli, 2016, p. 32). Oggi «si tratta di creare un tutto, che si possa dominare con lo sguardo e da cui sia possibile ricavare, poi, un lavoro pratico» (Guardini, 1999, p. 37).

La società post-fordista ha assunto la necessità di formarsi un set di competenze flessibili e tale imperativo è stato con gli anni assunto anche in campo educativo: «Gli individui sono più occupabili quando hanno una educazione e una formazione ampie, competenze di base e superiori trasferibili ad altro impiego, incluse le capacità di risolvere i problemi e lavorare in gruppo, padronanza delle nuove tecnologie, della comunicazione e del linguaggio. La combinazione di tutte queste competenze conferisce loro l'abilità di sapersi adattare ai cambiamenti del mondo del lavoro» (Ilo, 2013, p. 3). Ne consegue che «il principio della prestazione assume, attraverso il culto della performance, la parvenza di una vera e propria razionalità sociale» (Chicchi e Simone, 2017, p. 72). Media e istituzioni scolastiche «sono innervati di una pe-

dagogia performativa che ammette, anzi sollecita, comportamenti etici e solidali, ma solo se questi ultimi risultano compatibili con lo svolgimento di un'azione misurabile sul piano prestazionale o della propria *employability* (occupabilità)» (*ivi*, p. 73).

Come affermano Boltansky e Chiappello (2014, p. 235): «L'individuazione delle competenze, delle gratifiche e delle sanzioni esercita un altro effetto pericoloso, tendendo a fare di ogni individuo l'unico responsabile dei propri successi e dei propri fallimenti». Cuzzocrea (2015) suggerisce che il termine *occupabilità* abbia assunto infine il carattere di un *dispositivo magico* all'interno di quello che Maurizio Ferrera (2013) definisce *neo-welfarismo liberale*. Questo dispositivo è sempre più attuale, giacché l'obsolescenza delle competenze è più rapida, e perciò è divenuto centrale nel discorso pubblico sullo sviluppo delle politiche attive per il lavoro in Europa e in Italia (Sergi e Barberis, 2016) e come abbiamo rilevato ha assunto un ruolo centrale nel disegno delle nuove progettualità dell'istruzione pubblica per l'accompagnamento della transizione dalla scuola al lavoro.

3. Il radicamento sociale del sistema produttivo marchigiano

Benché abbiano solamente un milione e mezzo di abitanti, le Marche sono una regione plurale, a forte vocazione manifatturiera basata su piccole imprese, spesso concentrate in distretti industriali riconoscibili (Favaretto, 2000). Ma la crisi ha colpito in modo particolarmente pesante l'economia marchigiana portando il tasso di disoccupazione dal 4,5% del 2008 all'11,5 del 2017 (Banca d'Italia, 2017). «Nell'ultimo biennio le Marche non hanno condiviso il recupero occupazionale in atto nel paese (fig. 3.1.a). Rispetto al picco del 2008, il numero di occupati in regione risulta inferiore di 5 punti percentuali (1,4 in Italia)» (*ivi*, p. 19). Questa difficoltà non è spiegata dai danni al sistema produttivo dei comuni colpiti dal terremoto del 2016-17, quanto piuttosto dalla fragilità di fronte al calo della domanda interna, a partire dal settore edilizio, indotta dalla crisi che ha investito tutto il paese. «Tale crisi ha trovato nelle Marche un sistema produttivo che già da tempo presentava dei caratteri di debolezza strutturale (Goffi, 2013). Ha anche evidenziato come il suo sistema distrettuale basato su piccole imprese familiari non possa essere considerato in discontinuità con il passato agricolo della regione» (Dini e al., 2015, p. 4). Va ricordato infatti che «il distretto concepito da Becattini è innanzitutto una comu-

RPS

Nicola Giannelli e Vittorio Sergi

nità locale: un ambiente socio-culturale e istituzionale all'interno del quale operano le singole imprese, una condizione di esistenza delle imprese stesse. [...] La concezione tradizionale di distretto produttivo ormai non è più aderente alla realtà economica del nostro territorio regionale. In primo luogo, vi è la rottura di schemi consolidati di relazioni sociali che gestivano gli imperativi quotidiani di lavoro» (Dini e al., 2015, p. 5). La lunga crisi finanziaria e un abbassamento delle condizioni salariali e di qualità del lavoro. In questo scenario di trasformazione e di crisi delle diverse aree territoriali, ha cercato di radicarsi la connessione tra mondo della scuola e mondo del lavoro prevista dall'alternanza.

3.1 L'alternanza scuola-lavoro nelle Marche

«L'efficacia delle iniziative di raccordo scuola-lavoro tende ad essere particolarmente influenzata da fattori contestuali, come la dinamicità del sistema produttivo e l'interconnessione con il sistema di governante locale» (Arlotti e Barberis, 2015, p. 107). Nelle Marche molte scuole hanno fatto rete e hanno cercato di stabilizzare le convenzioni e di collegarsi alle politiche territoriali «tuttavia l'ipotesi progettuale nasce quasi esclusivamente da una dinamica interna alla singola scuola» (*ivi*, p. 118).

Nel 2008 nelle Marche sono state pubblicate a cura di una rete regionale di scuole delle linee guida per uniformare gli interventi a livello regionale ed è stato condotto un articolato programma di formazione di circa 500 docenti tutor in tutte le scuole superiori delle cinque province. I dati mostrano per tutte le province una crescita costante del numero di classi dove si faceva esperienza di alternanza: dalle 13 classi del 2003 alle 237 del 2010 (Cuppini, 2012).

Nelle Marche ogni anno l'alternanza mette in contatto con le imprese e altre istituzioni del territorio circa 24.900 giovani in 155 scuole pubbliche del territorio, pari al 98,1% delle scuole e al 62,5% degli studenti, con la percentuale più alta d'Italia (Miur, 2016). L'alternanza sta producendo una trasformazione delle pratiche didattiche, dei tempi e delle modalità organizzative del tempo scuola e dell'attività lavorativa degli insegnanti. Inoltre l'introduzione temporanea ma stabile negli anni di un numero significativo di giovani nel tessuto produttivo delle aziende può provocare significativi cambiamenti nel sistema della formazione professionale e finanche delle relazioni lavorative e sindacali. Per questo motivo si è deciso di analizzare in una prima fase

l'implementazione dell'alternanza dal punto di vista delle scuole del territorio marchigiano. Tra novembre 2017 e marzo 2018 sono state effettuate trenta interviste semi-strutturate a docenti di quindici scuole secondarie di secondo grado in tutte le province della regione, comprendo le tre tipologie di istituto: liceo, istituto tecnico e istituto professionale. Sono stati poi organizzati due focus group a Pesaro e a Fermo in un liceo e in un istituto tecnico con la partecipazione complessiva di 20 studenti del quarto e quinto anno per raccogliere anche il punto di vista soggettivo dei partecipanti all'alternanza provenienti da percorsi formativi diversi. Inoltre è stata condotta una ricerca documentale sulle molte testimonianze e prese di posizione sull'alternanza scuola-lavoro pubblicate da alcuni studenti e organizzazioni degli stessi disponibili sul web².

4. *La pluralità delle esperienze di alternanza*

Abbiamo svolto due focus group nelle scuole di Pesaro e Fermo per raccogliere esperienze da contesti territoriali diversi e da istituti di diverso indirizzo³. I ragazzi sono stati invitati a raccontare le loro esperienze, focalizzando l'attenzione sul rapporto tra queste e le loro aspettative e su quanto ritengono di aver appreso o sui motivi di una loro eventuale delusione successiva all'esperienza. Da questi focus group e dalle interviste con i docenti emerge che le aspettative degli studenti e quelle delle aziende spesso non sono coerenti né con il si-

² Le principali organizzazioni studentesche a livello nazionale hanno predisposto azioni di monitoraggio e di denuncia in merito alla Asl; inoltre sta riscuotendo crescente popolarità la campagna «Basta Alternanza» promossa da collettivi politici e studenteschi anticapitalisti di diversa origine. Anche organizzazioni della destra neofascista hanno tentato di coinvolgere la loro base in azioni di protesta: cfr. www.retedeglistudenti.it/alternanza-scuola-lavoro/ e www.unionedeglistudenti.net/sito/alternanza-scuola-lavoro-presentati-dati-inchiesta-nazionale-diritti-non-piegati-parte-il-riscatto/, <https://it-it.facebook.com/campagnabastalternanza/posts>.

³ Le scuole in cui sono state effettuate le interviste sono state selezionate per coprire in ogni provincia della regione tutte le tipologie di istituto professionale, tecnico e liceale. I focus group inizialmente programmati dovevano essere tre distribuiti in tre diverse province del nord, centro e sud della regione. Per ragioni organizzative il terzo focus nella provincia di Ancona è stato ritardato e i risultati non sono stati inclusi in questo articolo.

gnificato reale dell'esperienza esterna, né con il fatto che la preparazione scolastica non debba coincidere o ricalcare l'esperienza che si farà in azienda. Ascoltando i giovani appare evidente come secondo loro le opportunità di apprendimento dipendano innanzitutto da due principali dimensioni: la complessità delle mansioni che vengono svolte all'interno dell'ambiente lavorativo e che possono offrire occasione di apprendimento e l'attenzione che l'ente ospitante dedica all'accoglienza dello studente al fine di seguirlo, coinvolgerlo, esporlo a esperienze formative. Questo ha permesso di disegnare una prima tipologia interpretativa di queste esperienze.

Tabella 1 - Esperienza di apprendimento in alternanza scuola-lavoro nella percezione degli studenti

		Complessità delle mansioni svolte presso l'ente ospitante	
		Alta complessità	Bassa complessità
Attenzione alle esigenze formative dello studente	Alta attenzione	Progettazione, marketing, cura o intrattenimento del cliente, affiancamento in ruoli di produzione o di manutenzione.	Accoglienza dell'utenza, affiancamento in mansioni semplici ma rilevanti, specie nelle aziende di servizi.
	Bassa attenzione	Riordino archivi, sistemazione vecchie pratiche, semplice osservazione del lavoro svolto dal personale.	Pulizia, sorveglianza, fotocopie o commissioni elementari, passatempo senza alcun incarico formativo.

Fonte: elaborazione degli autori su set di interviste qualitative a studenti di scuola secondaria di secondo grado.

Gli studenti sono consapevoli della differenza tra mansioni più o meno articolate e apprezzano le occasioni di apprendimento:

In quarta ho fatto un'esperienza in cui mi sono trovato molto meglio che in quinta, stavo in un'azienda che produceva stampi di plastica [...] all'interno dell'azienda si era stabilito un buon rapporto con il tutor che non cercava di farmi fare solo cose basilari ma anche di coinvolgermi nel trovare una soluzione ad un problema ad esempio. Aveva capito che non avevo problemi nella parte manuale e aveva cercato di inserirmi meglio sulla parte più tecnica, più teorica. Quindi anche quest'anno mi hanno richiamato perché mi conoscono, considerandomi quasi a livello loro [...]

Invece la scuola mi ha cambiato impresa che anziché progettare impianti li montava solo, il classico idraulico [...]. (*Studente 2, istituto tecnico*)

Mi hanno dato una scopa, un secchio e uno straccio e mi hanno chiesto di pulire ogni mattina gli uffici. Poi c'erano delle cose da mettere a posto. Fatto questo restavo a guardare. Mi pare di aver perso tempo. (*Studentessa 3, liceo*)

Gli insegnanti tendono a valorizzare comunque il significato formativo dell'esperienza anche se indirettamente ammettono che non sempre le attività svolte in alternanza hanno un alto contenuto professionalizzante:

L'esperienza comunque li aiuta nella vita. Io ci credo. Imparano a rispettare gli orari, a relazionarsi, rispettare le regole. A livello professionale imparano poche cose, però dopo sono più grandi. (*Docente 1, istituto tecnico*)

Tuttavia l'enfasi sulle *soft skills* si è andata affermando con il tempo perché, come abbiamo visto, il sistema educativo vocazionale era focalizzato sulle competenze dure:

A quei tempi non si parlava delle *soft skills* e quindi le convenzioni erano mirate ad acquisire competenze strettamente inerenti ai programmi, di solito andavano presso gli studi in terza e presso le banche, che richiedono maggiore formazione, in quarta. (*Docente 1, istituto tecnico*)

In aziende più grandi, con una pianificazione e divisione del lavoro più avanzata, gli studenti hanno dichiarato di aver appreso più cose. Altri studenti che hanno fatto alternanza in studi professionali erano invece soddisfatti perché avevano appreso nuove modalità nell'uso dei software che spesso sono gli stessi che studiano a scuola.

Da questa esperienza ho imparato molto perché in questo studio ho imparato delle cose che a scuola non si imparano. Progettare degli impianti termici su degli edifici con il computer e con i relativi calcoli attraverso i vari procedimenti. (*Studente 3, istituto tecnico*)

Quest'ultima modalità di apprendimento è assai più vicina a quella scolastica e perciò viene subito riconosciuta come positiva dai ragazzi. Il giudizio sull'esperienza è perciò influenzato dalle aspettative delle parti coinvolte, e capita che queste ultime non siano coerenti con le opportunità del progetto formativo, ammesso che questo abbia una sua consistenza.

5. L'alternanza e la riduzione dello skill mismatch

La riduzione del disallineamento tra le abilità possedute dai lavoratori e quelle richieste dalle imprese è considerata cruciale per un buon funzionamento del mercato del lavoro. Nelle sue raccomandazioni l'Ocse (2016) insiste sulla necessità di implementare sistemi di educazione e formazione, che siano capaci di rispondere tempestivamente alle nuove competenze richieste dal mercato, pur fornendo solide competenze di base. Secondo l'Ocse, è il governo nazionale che deve promuovere la raccolta e la circolazione delle informazioni relative alle prospettive di domanda di competenze, anche commissionando a privati le ricerche (Ocse, 2016, p. 8). Il *qualification mismatch* consiste nell'essere troppo o troppo poco formati per l'incarico che si assume, mentre il *field of study mismatch* deriva dall'aver fatto studi non pertinenti al lavoro svolto. Il principale aiuto dell'esperienza dell'alternanza alla riduzione del *mismatch* sembra essere la sua capacità di orientare gli studenti rispetto alle loro stesse preferenze e a ciò che li aspetta sul mercato del lavoro. I docenti intervistati inquadrano questa esperienza nel più ampio contesto delle attività di orientamento al lavoro o allo studio universitario:

È vero che l'alternanza può favorire l'occupabilità se noi riusciamo a orientare veramente gli studenti anche escludendo le cose che vogliono fare. Se io con l'alternanza ho dato un panorama del mondo del lavoro un ragazzo alla fine potrà dire: «io questo non lo voglio fare». (*Docente 4, istituto tecnico*)

Sul fatto che queste esperienze, per quanto limitate, siano una prima occasione di vedere il mondo del lavoro dall'interno sono in larga maggioranza d'accordo anche i ragazzi. Se dalla funzione di crescita della consapevolezza individuale si passa a quella della formazione in vista della futura domanda di lavoro i nodi vengono al pettine. Nelle Marche non è possibile fare un discorso unico per tutte le province perché in alcuni casi i distretti produttivi sono altamente specializzati e hanno costruito negli anni delle solide relazioni con alcuni istituti scolastici mentre in altri le rapide modificazioni di interi settori produttivi sembrano aver aumentato il disallineamento tra l'offerta formativa scolastica e le necessità delle imprese locali. Nella scelta delle esperienze da proporre agli studenti, la questione della innovatività formativa viene dopo molti altri criteri. Per trovare i soggetti con i quali attivare le convenzioni i responsabili scolastici dell'alternanza intervistati hanno seguito fino ad oggi tre percorsi principali: 1) alimentare le relazioni che gli istituti professionali e tecnici hanno negli

anni costruito col territorio cercando di ampliare il numero di studenti partecipanti e di ore svolte; 2) costruire nuovi contatti con soggetti del territorio, magari inventando nuove attività da far svolgere ai ragazzi quando questi non hanno un profilo professionale scolastico ben definito; 3) affidarsi ai contatti sul territorio delle famiglie per avviare nuovi contatti con soggetti disposti a ospitare studenti che nel primo ciclo possono essere già conosciuti all'ospitante ma nei cicli successivi saranno contattati dalle scuole per ospitare altri giovani. La vicinanza delle imprese alla residenza dello studente è considerata importante per facilitare gli studenti che devono raggiungere il luogo dell'alternanza ed è uno dei principali criteri di assegnazione. I soggetti convenzionati, anche quelli più grandi, accolgono comunque poche unità e quindi alcune scuole segmentano il calendario in turni per poter inserire più studenti in uno stesso progetto ritenuto valido. Ma anche così le esperienze migliori restano una risorsa scarsa. In questa grande varietà di situazioni è possibile che qualche studente abbia la fortuna di essere avvicinato ad una attività che ha buone prospettive di crescita futura, ma ciò spesso dipende più dal suo capitale sociale che da una specifica strategia della scuola. I docenti raccontano che solitamente le aziende con esperienze innovative vengono chiamate a esporle ad una intera classe a scuola o in azienda per estendere a tutti l'occasione formativa. Questa pluralità di azioni è indispensabile al fine di assicurare il monte ore previsto dalla legge 107/2015 a tutti gli studenti delle scuole superiori. Gli istituti tecnici e professionali testimoniano in molti casi una solida esperienza e già prima del 2015 avevano attivato percorsi formativi per tutti gli studenti. Tuttavia il raddoppio del monte ore ha reso anche per gli istituti professionali difficile stipulare un numero di convenzioni con le aziende sufficiente a coprire le esigenze di orario. Per questa ragione le scuole attivano anche altri progetti come la simulazione d'impresa o più spesso tendono a certificare come ore di alternanza una pluralità di esperienze formative svolte dagli studenti anche molto frammentarie ed eterogenee come conferenze, spettacoli teatrali, attività lavorative gratuite in fiere e in manifestazioni private o pubbliche.

6. Occupabilità e opportunità: quando la scuola assume la logica del mercato

Come visto in precedenza, l'occupabilità di una persona è un concetto relazionale, ovvero il suo minore o maggiore grado si definisce sem-

RPS

Nicola Giannelli e Vittorio Sergi

pre in relazione al mercato del lavoro nelle sue declinazioni, locali, nazionali o settoriali. Tale logica sembra entrare anche all'interno della scuola attraverso il modo in cui la pressione del contesto socio-economico determina la distribuzione delle opportunità formative nell'alternanza organizzata dalle scuole. Infatti le interviste con i docenti ci indicano come le scuole non siano strutturalmente in grado di programmare gli interventi di alternanza in modo da assicurare una redistribuzione egualitaria delle opportunità di incremento dell'occupabilità. Quando l'alternanza era su base volontaria gli studenti meno motivati tendevano ad auto-escludersi e per promuoverne l'inclusione alcune scuole prevedevano degli incentivi per la partecipazione. Se le adesioni erano invece superiori alle disponibilità veniva fatta una selezione, di solito sulla base del merito scolastico. Questo metodo però escludeva gli studenti con curricula peggiori, che nelle attività extrascolastiche mostrano spesso capacità migliori di quelle mostrate nello studio. Oggi a detta dei tutor quando le aziende investono tempo e risorse nel tutoraggio dell'alternanza tendono a selezionare gli studenti con la stessa modalità di selezione aziendale delle risorse umane, massimizzando i propri vantaggi, riducendo i costi, scegliendo cioè i migliori e indirizzando i soggetti più deboli e con maggiori necessità educative verso esperienze meno complesse e remuneranti sul piano dell'occupabilità. La scuola sembra non essere dunque in grado di intervenire in modo strutturale su questa riproduzione delle disegualianze imposta dalla logica selettiva aziendale:

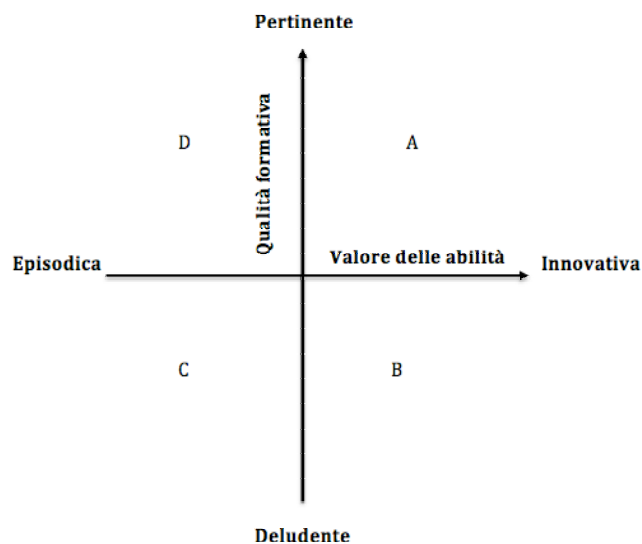
I migliori hanno i posti migliori e chi ha competenze tali da essere occupato va in quel tipo di azienda, chi ha problemi normalmente viene piazzato in un posto di comodo e seguito ad hoc giusto per giustificare il fatto che abbia fatto quelle ore. Si sedimenta nell'alternanza la stratificazione sociale che avviene già dentro la scuola. [...] Il problema è della scuola, il tessuto socio-economico andrebbe quantomeno un pochino piegato alle esigenze scolastiche, dovremmo essere noi a dover cambiare le cose, i fondi ci sono ma probabilmente non c'è la volontà di auto-formarsi [...] raramente si parla di come incrementare le *soft skills* o di come superare la stratificazione, avremmo bisogno di una formazione interna sia per i ragazzi che per i professori. (*Docente 10, istituto tecnico*)

Abbiamo scelto di tipizzare le esperienze dell'alternanza sulla base delle due dimensioni più rilevanti riguardo alla occupabilità del giovane al termine degli studi: pertinenza delle qualità formative rispetto al piano dell'offerta formativa del corso di studi, anche quando questa pertinenza è riferita a competenze non professionalizzanti, e il valore

innovativo delle abilità apprese in relazione a quelle richieste dal mercato del lavoro.

Tra queste tipologie soltanto quelle che si collocano nei quadranti A e B, cioè che presentano in grado diverso aspetti di innovazione delle abilità acquisite e di pertinenza formativa, rappresentano a nostro avviso un contributo significativo dal punto di vista del miglioramento delle condizioni di occupabilità degli studenti e tuttavia solamente alcune tra queste sembrano avere una connessione verificabile con esiti lavorativi o di orientamento universitario di successo. Non possiamo generalizzare il nostro campione, ma la maggioranza delle esperienze descritte si colloca nelle tipologie controverse rispetto ad almeno una delle due dimensioni e i cui riscontri in termini di occupabilità sono difficilmente verificabili. La distribuzione delle opportunità formative in alternanza avviene spesso con criteri non espliciti:

Figura 1 - Tipologie di alternanza scuola-lavoro dal punto di vista dell'incremento di occupabilità



Fonte: elaborazione a cura degli autori su set di interviste qualitative a studenti di scuola secondaria di secondo grado.

Un tempo mandavamo molti ragazzi nelle aziende dei parenti stretti, oggi non lo possiamo più fare perché altrimenti questo distorcerebbe la valutazione dello studente. *(Docente 8, istituto professionale)*

Nelle situazioni in cui abbiamo riscontrato una consapevolezza dei tutor e dei responsabili dell'alternanza nel cercare di equilibrare situazioni di grave differenza di opportunità è l'offerta complessiva di possibilità di alternanza «di qualità» a essere carente. Emerge infatti una oggettiva difficoltà del tessuto sociale e produttivo locale a generare opportunità sufficienti alla larghissima domanda generata dall'obbligo di legge:

Imprese medio-grandi non ne abbiamo, non ci sono le grandi catene né i grandi alberghi e quindi il numero di ragazzi che possiamo mandare è teoricamente esiguo. Oggi questi lavori sono tutti a progetto ed a contratto quindi le aziende dichiarano pochi dipendenti. Io tutor non posso andare a verificare all'ufficio del lavoro e mi devo fidare. Poi vai a scoprire che hanno altri stagisti anche se non potrebbero prenderli. *(Docente 13, istituto professionale)*

Sono rarissimi i casi in cui l'offerta di posti per l'alternanza supera la domanda:

Quando abbiamo avuto qualche esperienza non positiva, poco formativa, poi quelle aziende sono state messe in fondo all'elenco. Siccome ne abbiamo tante di aziende possiamo adesso permetterci anche di selezionarle. *(Docente 11, istituto tecnico)*

In questo gap tra domanda e offerta emergono e si annidano comportamenti opportunisti delle imprese o addirittura vere e proprie forme di abuso e sfruttamento del lavoro gratuito di studenti e studentesse a fronte di pochi o molto limitati apprendimenti di nuove competenze per i giovani, specialmente per gli studenti che si presentano con abilità e competenze meno strutturate come quelli dei licei e degli istituti professionali alberghieri:

Io ho lavorato come cameriera in un hotel a ***. Il datore di lavoro mi ha segnata come receptionist perché faccio il liceo linguistico. Il giorno prima mi ha detto di portare i vestiti per fare la cameriera e io ho detto va be' perché dovevo fare le ore. Mi hanno sempre trattato come la persona che doveva fare tutto e a volte si arrabbiavano con me. La sera prima mi dicevano gli orari, facevo più ore di quelle che dovevo fare e mi hanno detto di non dirlo e che mi avrebbero segnato altri giorni e allora facevo otto ore al giorno. Quando sono andata via mi hanno detto porta il grembiule a ca-

sa e lavalò e mi hanno salutato così. Durante il periodo dell'alternanza mi hanno trattata sempre con maleducazione. (*Studentessa 2, liceo*)

Nel caso degli studenti di un istituto tecnico, l'impiego gratuito in mansioni produttive viene interpretato in modi diversi, a seconda dello studente e delle sue aspettative:

Porto l'esperienza di un mio amico che in quarta è stato in una catena di montaggio e in quel caso stava con gente che veniva pagata e faceva lo stesso compito per tutta la giornata. (*Studente 5, istituto tecnico*)

Ma in alcuni casi questa equiparazione dello stage al lavoro piace agli studenti:

Su un lavoro pratico può capitare che il datore di lavoro ti dà lo stesso compito di un dipendente pagato. Però in uno studio di progettazione la cosa positiva è stata che in quarta mi facevano fare i disegni degli impianti termici, impianti di ventilazione, progettare le unità con tutti i calcoli. Poi in quinta già al primo giorno mi hanno affidato il lavoro per un cliente e mi hanno dato la possibilità di mettermi in mostra. Dicevano che un domani c'era una possibilità di assunzione «dato che lo scorso anno hai imparato tante cose e lo hai dimostrato e da quest'anno puoi metterti in mostra...». Può essere che ti fanno fare lavori che loro preferirebbero non fare o non hanno tempo di fare però d'altra parte c'è la possibilità di mettersi in mostra. (*Studente 6, istituto tecnico*)

7. Conclusioni

Una ricerca su 25 studi di caso appena pubblicata dalla Fondazione Di Vittorio mostra come dei buoni progetti di alternanza possano produrre percorsi di qualità e i 263 questionari distribuiti agli studenti ne testimoniano l'apprezzamento da parte della maggioranza degli studenti, soprattutto di professionali e tecnici. La replicabilità delle buone pratiche «in un paese che presenta grandi eterogeneità nella vivacità dei tessuti produttivi e dei mercati del lavoro locali, nonché delle offerte di istruzione e formazione, [...] è subordinata ad alcune condizioni di contesto» (Fondazione Di Vittorio, 2018, p. 201). Queste condizioni sono organizzative e richiedono investimenti, pubblici e privati, e attenzione da parte delle imprese.

In conclusione l'enfasi posta sulla occupabilità dalla normativa della legge 107/2015 e dalle successive politiche scolastiche non trova riscontri univoci nella esperienza di alternanza scuola lavoro nelle Mar-

che. Le esperienze raccolte testimoniano sia delle potenzialità di questa pratica che delle difficoltà connesse alla sua realizzazione. La capacità di accoglienza dipende dalla vocazione produttiva del territorio ma anche dalla sensibilità culturale presente nelle singole imprese di corrispondere a questa missione, favorendone il carattere formativo senza attendersi un risultato economico immediato. In alcuni casi possono prevalere comportamenti opportunisti da parte delle imprese che possono produrre distorsioni del mercato del lavoro, sostituendo mansioni di basso livello retribuite con la forza lavoro degli studenti in alternanza. Questo accade quando i tirocinanti vengono messi a svolgere mansioni elementari per le quali in precedenza le imprese si procuravano manodopera giovanile sul mercato del lavoro stagionale. Questa osservazione è stata raccolta anche da una rilevazione dell'Ufficio scolastico regionale già nel 2014: «L'alternanza scuola-lavoro deve essere governata dalla scuola; c'è il rischio di un'offerta formativa rispondente soltanto alla domanda produttiva» (Miur e Ufficio scolastico regionale delle Marche, 2014, p. 24). Tuttavia ogni scuola viene lasciata sola ad auto-regolamentarsi in questo campo. La difficoltà di un progetto formativo comune tra scuola ed enti ospitanti appare inoltre maggiore per i licei, a causa della loro vocazione non professionalizzante, ma anche per le scuole tecniche e professionali i tirocini attivi dimostrano diversi livelli di qualità dell'offerta formativa. Il grande incremento di ore e studenti imposto dalla legge nel 2015 appare aver ampliato moltissimo la quantità dei partecipanti senza che sia stato possibile mantenere per tutti la qualità degli interventi didattici. Dalle interviste raccolte sul campo appare un'offerta inevitabilmente diseguale, fatta di progetti ritenuti molto soddisfacenti così come di interventi estemporanei, non in linea con il carattere universalistico ed egualitario della scuola pubblica. La percezione di questa realtà genera l'emergere di resistenze da parte di una minoranza critica tanto tra i docenti quanto tra gli studenti che non si limita a messaggi di denuncia sulle reti sociali, quali la nascita di iniziative critiche e di contestazione aperta come manifestazioni, sit-in, assemblee pubbliche che si sono svolte nell'anno scolastico 2017-2018 in diverse città come Pesaro, Senigallia, Ancona e Fabriano, e la presenza di comportamenti di resistenza passiva o di aperta polemica concretizzati dal rifiuto da parte dei docenti di svolgere la funzione di tutor come descritto da alcuni degli intervistati. La disparità di efficacia e pertinenza dei percorsi di alternanza appare dunque attribuibile alle condizioni socio-economiche territoriali e di opportunità sociale che in Italia so-

no causa di notevoli e perduranti diseguaglianze (Franzini e Pianta, 2016) e alle evidenti differenze nella cultura organizzativa e istituzionale dei diversi istituti scolastici che si è accentuata con l'affermarsi dell'autonomia scolastica. Le potenzialità riguardano invece la possibilità che questa attività, grazie a pratiche di apprendimento istituzionale adeguate e al superamento delle distorsioni indotte dalla obbligatorietà, possa rendere più stabili e diffusi i possibili effetti formativi e di inserimento nel mercato del lavoro. Questa pratica deve cercare di rendere i ragazzi consapevoli della complessità del percorso che li attende, e aiutarli ad acquisire maggiore capacità di apprendimento e sottrarli a quelle esperienze di banale sfruttamento o di scarsissima potenzialità formativa periodicamente denunciate sulle reti sociali, in manifestazioni pubbliche e in un numero crescente di inchieste a livello nazionale⁴. La risposta a queste denunce non può risolversi nell'accusa di una visione ideologica e pregiudiziale nei confronti dell'avvicinamento tra scuola e lavoro. Dalla ricerca appare necessario un approfondimento comparativo sull'applicazione della Asl nelle diverse regioni italiane per disegnare un quadro realistico delle luci e delle ombre di questa pratica.

RPS

Nicola Giannelli e Vittorio Sergi

Riferimenti bibliografici

- Abravanel R. e D'Agnesse L., 2015, *La ricreazione è finita. Scegliere la scuola, trovare il lavoro*, Rizzoli, Milano.
- Arlotti M. e Barberis E., *Investimento sociale e raccordo scuola-lavoro*, in Ascoli U., Ranci C. e Sgritta G.B., *Investire nel sociale. La difficile innovazione del welfare italiano*, il Mulino, Bologna.
- Ascoli U., Ranci C. e Sgritta G.B., 2015, *Investire nel sociale. La difficile innovazione del welfare italiano*, il Mulino, Bologna.
- Ballarino G., 2013, *Istruzione, formazione professionale, transizione scuola-lavoro*, Irpet, Firenze.
- Banca d'Italia, 2017, *L'economia delle Marche*, Ancona.
- Becker G., 2008, *Il capitale umano*, Laterza, Roma-Bari (ed. or.: 1994, *Human*

⁴ Si vedano a questo proposito la ricerca «Alternanza scuola-lavoro? Rimandata a settembre» della Rete nazionale studenti medi e della Fondazione Di Vittorio del 2017. Disponibile all'indirizzo internet: www.fondazionedivittorio.it/sites/default/files/content-attachment/Alternanza%20Scuola%20Lavoro%20-%20Rimandata%20a%20Settembre.pdf.

- Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, The University of Chicago Press, Chicago).
- Chicchi F. e Simone A., 2017, *La società della prestazione*, Ediesse, Roma.
- Colella F., 2016, *Individualizzazione, precarietà lavorativa e identità di carriera: la transizione università-lavoro dei giovani e i limiti dell'employability*, «Sociologia del Lavoro», n. 141, pp. 177-191.
- Cuppini P., 2012, *Linee guida per l'alternanza scuola lavoro*, Miur, Ancona.
- Cuzzocrea V., 2015, «Occupabili» più che occupati? Ambiguità di un concetto di policy nel caso italiano, «Sociologia del Lavoro», n. 138, pp. 55-68.
- Dini G., Goffi G. e Blim M., 2015, *Il declino dei distretti industriali tradizionali. Il caso dell'artigianato marchigiano*, «Economia Marche. Journal of Applied Economics», n. 2, pp. 1-29.
- Esping-Andersen G., 2000, *I fondamenti sociali delle economie postindustriali*, il Mulino, Bologna (ed. or.: 1999, *Social Foundations of Postindustrial Economies*, Oxford Scholarship, Oxford).
- Favaretto I., 2000, *Distretti e non distretti nello sviluppo dei sistemi territoriali diffusi*, in Favaretto I. (a cura di), *Le componenti territoriali dello sviluppo*, Carocci, Roma.
- Ferrera M., 2013, *Neowelfarismo liberale: nuove prospettive per lo stato sociale in Europa*, «Stato e Mercato», n. 97, pp. 5-36.
- Fondazione Di Vittorio, 2018, *I modelli di successo della formazione duale*, «we4youth», Milano.
- Franzini M. e Pianta G., 2016, *Disuguaglianze. Quante sono, come combatterle*, Laterza, Roma-Bari.
- Giannelli N. e Sergi V., 2017, *Employability as a Policy Goal of the Dual Training System School-Work of Internship in Italian High Schools, with a Look at the German Model*, Working Papers Series in Economics, Mathematics and Statistics, Urbino, disponibile all'indirizzo internet: <https://econpapers.repec.org/paper/urbwpaper/>.
- Guardini R., 1999, *La responsabilità dello studente nei confronti della cultura*, in Guardini R., *Tre scritti sull'università*, Morcelliana, Vago di Lavagno, cit. in Messagli, 2016, p. 33.
- Goffi G., 2013, *Il sistema economico delle Marche. Artigianato e mercato del lavoro dagli anni Novanta alla crisi attuale*, «Economia Marche. Journal of Applied Economics», vol. 32, n. 1, pp. 96-125.
- Ilo, 2013, *Enhancing Youth Employability. What? Why? And How? Guide to Core Work Skills*, Ginevra.
- Maisto C. e Pastore F., 2017, *Alternanza scuola-lavoro: un bilancio preliminare a un anno dall'attuazione*, «Economia & lavoro, Rivista di politica sindacale, sociologia e relazioni industriali», n. 1, pp. 133-146, doi: 10.7384/87127.
- Maltese P., 2015, *Foucault e la teoria del capitale umano*, «Educazione. Giornale di pedagogia critica», vol. IV, n. 2, pp. 27-48.
- Massagli E., 2016, *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*, Edizioni Studium, Roma.

- Miur, 2016, *Focus «Alternanza scuola-lavoro». Anno scolastico 2015/2016*, Statistiche e Studi, disponibile all'indirizzo internet: www.istruzione.it/allegati/2016/Focus_AS_L_2015_2016_v4.pdf.
- Miur e Ufficio Scolastico Regionale delle Marche, 2014, *La buona scuola, Marche*, Report online disponibile all'indirizzo internet: <https://labuonascuola.gov.it/uploads/9/nuovo%20pdf%20marche.pdf?v=756d80f>.
- Morley L., 2001, *Producing New Workers: Quality, Equality and Employability in Higher Education*, «Quality in Higher Education», n. 7, pp. 131-138.
- Oecd, 2001, *The Well-Being of Nations. The Role of Human and Social Capital*, Parigi.
- Oecd, 2016, *Enhancing employability*, Parigi.
- Nussbaum M.C. e Sen A.K., 1993, *The Quality of Life*, Oxford University Press, Oxford.
- Paci M. e Pugliese E., 2011, *Welfare e promozione delle capacità*, il Mulino, Bologna.
- Quintini G., Martin J.P. e Martin S., 2007, *The Changing Nature of the School-to-Work Transition Process in Oecd Countries*, «Iza Discussion Paper», n. 25-82.
- Sergi V., Giannelli N. e Cefalo R., 2016, *Garanzie o promesse? Le politiche attive del lavoro nelle Marche dal punto di vista dei beneficiari*, «Cambio. Rivista sulle trasformazioni sociali», vol. VI, n. 12, pp. 109-143, doi: <http://dx.doi.org/10.13128/cambio-20403>.
- Sergi V. e Barberis E., 2016, *Politiche attive per il mercato del lavoro nella crisi: il quadro europeo e il caso italiano*, «Argomenti», terza serie, n. 5, pp. 5-37.
- 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», vol. 23, n. 1, pp. 41-60, doi: 10.1080/1354571X.2017.1409529.
- Southwood I., 2017, *Against Precarity, Against Employability*, in Armano E., Bove A. e Murgia A. (a cura di), *Mapping Precariousness, Labour Insecurity and Uncertain Livelihoods. Subjectivities and Resistance*, Routledge, Londra-New York, pp. 70-82.

