

Studiare-lavorando e lavorare-studiando all'università: il caso dei *work colleges* americani

To study and work at university: the case of American work colleges

FRANCESCO MAGNI

The article aims to present a peculiar experience inside the U.S. higher education system: a group of liberal arts colleges, called “Work colleges”, promoting the purposeful integration of Work-Learning-Service while helping to reduce the cost of education. This experience, although limited in numbers and inserted into socio-territorial contexts partly different from those of our country, identifying some strong pedagogical paradigms, that are always able to connect particular and general, useful and good, thought and action, person and community. The case of the “Work Colleges” appears really interesting in order to promote the educational success of each one, in a perspective not only of employability but also of human and professional fulfillment throughout the entire life.

KEYWORDS: HIGHER EDUCATION, WORK-BASED LEARNING, WORK COLLEGES, ITS, COMPARATIVE EDUCATION

In Italia, com'è noto, l'integrazione tra teoria e pratica, scuola e lavoro, università e imprese stenta a farsi strada. E questo avviene soprattutto per ragioni culturali, ancor prima che istituzionali o politiche¹. Anche gli istituti di formazione tecnica superiore (ITS, IFTS), avviati ormai da quasi dieci anni, pur a fronte di lusinghieri risultati in termini occupazionali², faticano a trovare un ampio riconoscimento da parte delle famiglie e un'adeguata attenzione da parte del *mainstream* mediatico e culturale³, mentre in altri paesi simili percorsi registrano, anche a livello di istruzione terziaria, un alto gradimento da parte di studenti, famiglie e imprese⁴. In Italia, il settore dell'istruzione superiore di terzo livello rimane ancora sostanzialmente fondato su un modello di monopolio statale contrassegnato dal duplice paradigma dell'uniformità e dell'«accademicità», a discapito di prospettive maggiormente differenziate e plurali⁵. In attesa di un complessivo ripensamento del sistema educativo di istruzione e formazione⁶, appare utile illustrare, secondo una prospettiva comparata⁷, un'esperienza straniera da cui emergono paradigmi e suggerimenti validi anche per le nostre circostanze attuali. Un caso interessante e che ci può far riflettere viene infatti dagli Stati Uniti, dove il sistema universitario è da sempre contraddistinto dalla combinazione di rette alte e

scholarship competitive per l'iscrizione e la frequenza ai college e alle università. In molti casi gli studenti universitari si laureano con alti debiti derivanti dalle tasse di frequenza ai corsi (si stima che siano circa 43 milioni i cittadini statunitensi ad avere un debito di questo tipo, pari in media a 30,000 dollari ciascuno e per un totale che ammonterebbe a circa 1,5 trilioni di dollari). Un dato che continua a crescere anche negli ultimi anni e che secondo alcuni rappresenterebbe un vero e proprio “tradimento del sogno americano”⁸, in contrasto con quel principio di “ricerca della felicità” (*pursuit of Happiness*) contenuto nella Dichiarazione di Indipendenza del 4 luglio 1776 e cuore di quel messaggio che vede gli Stati Uniti come terra di opportunità per tutti.

È quindi anche per rispondere alle sfide di giustizia sociale e di diritto allo studio che sono sorti – in epoche e contesti territoriali differenti, dal Texas al Missouri, dalla North Carolina al Vermont – alcune strutture universitarie denominate *work colleges*⁹ che si sono poste come prima *mission* istituzionale quella di consentire l'iscrizione ad un college universitario anche a studenti che, a causa delle condizioni socio-economiche di partenza, ne sarebbero stati esclusi.

I primi *work colleges* sono stati fondati più di 100 anni fa in alcune zone rurali del vasto continente americano (il

più famoso tra essi è il Berea College in Kentucky) e solo nel 1992 l'*Higher Education Act* ha introdotto ufficialmente la denominazione di “*work colleges*” assegnandola a 4 istituzioni di formazione superiore con determinate caratteristiche.

Al fine di essere riconosciuti come *work colleges*, le istituzioni formative devono soddisfare, tra gli altri, quattro requisiti minimi fondamentali:

- a) le attività lavorative devono essere esplicitamente parte integrante della filosofia educativa e dell'approccio pedagogico dell'istituto, riconoscendo così pieno valore formativo al lavoro¹⁰;
- b) ogni studente deve prendere parte a tali attività lungo tutta la propria permanenza nel *college*;
- c) gli obiettivi di apprendimento e la loro valutazione deve includere sia la parte accademica sia quella lavorativa, con pari dignità;
- d) infine, è richiesto che il *college* curi il costante aggiornamento professionale dei tutor e dei supervisor coinvolti nei differenti *work programs*¹¹.

Proprio perché innanzitutto finalizzati ad allargare le possibilità di istruzione anche a fasce sociali più povere, la nascita e la diffusione di questi peculiari *liberal arts college* (discipline umanistiche, scienze umane e sociali) – residenziali e generalmente di piccole dimensioni (tra i 120 e i 1.600 studenti) – è stata spesso legata ad istanze di giustizia sociale e di uguaglianza razziale che hanno caratterizzato e contraddistinguono tuttora determinati territori e comunità etniche.

Accanto a questa prima *mission* di contrasto delle disuguaglianze delle opportunità educative, una seconda finalità ad essa strettamente collegata è la decisione strategica di integrare simultaneamente tre prospettive: quella dell'apprendimento (*learning*), quella del lavoro (*work*) e quella dei servizi sociali alla comunità (*service*). Una decisione che è intenzionale¹² e che viene perciò perseguita a tutti i livelli, con ricadute sotto il profilo pedagogico, didattico, organizzativo, economico, comunicativo.

Lavorare al college, per il college, con il college

Prima di illustrare nel dettaglio le modalità di funzionamento di questi *college*, vi è innanzitutto da fare una premessa: l'elemento del lavoro è presente anche nelle università più “tradizionali” attraverso tirocini e soprattutto tramite il programma federale “*Work-Study*”, promosso dal *Department of Education* statunitense¹³. Ma queste esperienze, pur risultando certamente utili sia per il futuro percorso professionale dello studente, sia per la possibilità di guadagnare qualcosa per pagarsi una parte delle spese universitarie, differiscono sostanzialmente dall'esperienza dei *work college* in quanto il lavoro rimane scollegato dal curriculum degli studi ed estemporaneo poiché lasciato alla necessità/buona volontà del singolo. Non vi è quindi né circolarità tra l'esperienza lavorativa e il piano didattico dello studente, né tanto meno la ricerca di una organica sistematicità tra lo studio e il lavoro.

Al contrario, il tentativo dei *work college* è proprio quello di ricercare intenzionalmente una continua e sistematica integrazione tra il percorso di studi e le diverse esperienze lavorative che un giovane viene chiamato a svolgere nel corso degli anni universitari: le attività lavorative sono inserite, infatti, a pieno titolo all'interno del percorso formativo dello studente, con l'intento di far comprendere la dignità intrinseca di ogni lavoro, che diventa così una componente essenziale della formazione complessiva degli studenti, permeando tutto il loro percorso di crescita umana e professionale¹⁴.

Lo scopo dei *work colleges*, così come stabilito dalla normativa statunitense, è infatti quello di «riconoscere, incoraggiare e promuovere i programmi di *work-learning-service* come un metodo educativo di valore, parte integrante del programma d'istruzione istituzionale e parte del piano finanziario che diminuisce il ricorso da parte degli studenti a prestiti e li incoraggia a partecipare ad attività di servizio della comunità»¹⁵.

Ogni studente iscritto in tali percorsi è tenuto a svolgere un lavoro all'interno del *college* (cambiandolo via via nel corso degli anni e assumendo responsabilità crescenti): la gamma di lavori è molto ampia e va dal giardinaggio per la manutenzione delle aree verdi all'attività di tutor e di assistente ai docenti, dai servizi tecnologici a quelli di ristorazione, dai servizi di custodia alle pubbliche

relazioni, fino alla manutenzione degli impianti idraulici o ai servizi di agricoltura e allevamento nei campus in zone rurali. Insomma, potenzialmente ogni attività che possa essere utile per la vita del *college*. Gli studenti contribuiscono così realmente alla vita quotidiana del campus, tanto che se non si presentassero al lavoro il *college* potrebbe smettere di funzionare e di erogare i propri servizi. In alcuni casi l'attività lavorativa può sfociare anche in un vero e proprio contratto di apprendistato.

Gli studenti sono quindi assegnati ai diversi lavori a seconda delle loro preferenze e delle necessità del *college* e del contesto socio-territoriale di riferimento. Un ulteriore dato da sottolineare è che, proprio perché parte integrante del curriculum di studio, la valutazione degli studenti comprende anche le attività lavorative, analogamente per quanto avviene con le tradizionali attività curriculari, tanto che gli studenti possono essere espulsi in caso di esito fortemente negativo nelle mansioni lavorative loro assegnate.

Ogni *college* ha un *Dean of Work* che supervisiona tutte le attività lavorative assegnate agli studenti, che sono seguiti, supervisionati e poi valutati da un tutor coinvolto nel medesimo ambito professionale.

All'atto di ammissione lo studente sottoscrive un patto formativo che prevede lo svolgimento di attività lavorative solitamente comprese tra le 8 e le 20 ore settimanali (circa 140 ore a semestre e comunque non meno di 5 ore a settimana e di 80 ore a semestre): a fronte di queste attività riceve un contributo economico utile per pagarsi una parte delle spese di iscrizione al *college* (solitamente viene considerata al pari di una *scholarship* e applicata direttamente come riduzione alla retta di iscrizione e, quindi, in prospettiva, del debito derivante dalle spese universitarie).

Da sottolineare che, a differenza dei programmi federali *work-study* che retribuiscono direttamente lo studente¹⁶, nel caso dei *work colleges* il finanziamento non passa tra le mani dello studente ma viene conteggiato direttamente come pagamento delle rette universitarie.

Il lavoro degli studenti contribuisce così a tenere bassi i costi operativi della struttura e, di conseguenza, ad avere tasse di frequenza contenute, permettendo agli studenti di laurearsi con un debito "di studio" ben al di sotto della media nazionale.

A questo proposito è emblematico il caso del *Paul Quinn College*, riconosciuto tra i *work colleges* nel 2017, il primo a sorgere all'interno di un contesto urbano (Dallas) e ad essere tradizionalmente frequentato da persone di colore, dove si stima che il lavoro degli studenti in un anno sia l'equivalente di 15 assunzioni a tempo pieno¹⁷.

Inoltre, a differenza dei programmi federali "*work-study*" ai quali solo gli studenti che presentino una certa condizione di reddito possono candidarsi, nei *work colleges tutti* gli studenti iscritti sono tenuti obbligatoriamente a svolgere un percorso lavorativo contemporaneamente alle attività di studio e di frequenza delle lezioni.

Rimane da chiarire come possano "stare in piedi" simili istituzioni da un punto di vista finanziario se gli studenti pagano rette di iscrizione molto contenute (o in alcuni casi proprio non le pagano) e il finanziamento federale arrivi a coprire a malapena la metà delle spese di gestione¹⁸. Il resto è, infatti, coperto da donazioni private, come nel caso del *College of the Ozarks* (70%) o il *Berea College* (oltre il 75%).

Al termine del percorso, gli studenti non solo conseguono il diploma di laurea, ma si affacciano sul mondo del lavoro con plurime esperienze lavorative, una forte consapevolezza del valore formativo del lavoro e un radicato senso di responsabilità e di appartenenza non solo alla propria università ma, grazie ai servizi sociali resi per la comunità, anche a quella del contesto socio-territoriale dove sorge il campus.

Un sistema dunque in cui non solo si lavora *mentre* si frequenta il *college* e nemmeno si lavora solo *per* frequentare i corsi, ma dove le differenti prospettive sono intrecciate in modo tale da contribuire allo sviluppo armonico di ogni singola persona.

Tra giustizia sociale, sostenibilità economica e *community service*

Per comprendere l'impatto economico e sociale di un simile sistema possiamo citare alcuni dati riguardanti uno dei *work colleges* più antichi, il *Berea College* (Kentucky), fondato nel 1855 da un sacerdote presbiteriano "abolizionista" (cioè contrario alla schiavitù, come si evince dal motto istituzionale: «*God has made of*

one blood all the peoples of the earth»)¹⁹. Partiamo prendendo in considerazione qualche dato significativo.

Il 70% degli studenti del *Berea College* proviene dalla regione degli Appalachi dove una persona su cinque vive al di sotto della soglia di povertà. Ben si comprende allora perché il *Berea College* non richieda alcun contributo economico ai propri studenti per un ammontare di valore, nei quattro anni, pari ad oltre 100,000 dollari per studente: su una spesa complessiva di 100 milioni di dollari annui, il *Berea College* li copre con circa 50 milioni di dollari all'anno in grant e borse di studio degli studenti, 10 milioni tramite fondi federali e i restanti 40 milioni attraverso donazioni private.

Il 45% dei suoi laureati non ha debiti legati alla tasse di istruzione e quelli che li hanno, alla fine del loro percorso di studi, hanno un debito medio di circa \$6,000 (contro una media nazionale che è di oltre \$30,000)²⁰. Nel 2015, inoltre, uno studente su tre del *Berea College* si è laureato senza debito.

In generale, basti pensare che tra il 2008 e il 2013 mentre il 64% dei laureati di università private e il 53% di quelle pubbliche aveva contratto prestiti per il pagamento delle rette, questa percentuale scendeva al 44% nel caso di laureati dei *work colleges*, con prestiti di 3.000/2.000 dollari inferiori rispetto a quelli dei loro colleghi²¹.

Un altro caso emblematico è rappresentato dal già citato *Paul Quinn College*²², il primo a sorgere in un'area urbana di una grande città come Dallas: fondato nel 1872, questa università è passata attraverso numerose circostanze avverse (corruzione degli organi di governance, un tornado e due incendi) con un crollo delle iscrizioni degli studenti che sono passati da oltre 1.000 fino al minimo storico di 200 raggiunto nel 2009. Grazie all'introduzione del modello "*work-college*" negli ultimi anni si è assistito ad una netta inversione di rotta: nel 2016 gli iscritti sono tornati a crescere fino ad oltre 500, le spese di iscrizione sono diminuite da 25,000 a 15,000 dollari, a ulteriore conferma della sostenibilità, anche economica, di questa esperienza²³.

Inoltre, mentre negli altri *work colleges* gli studenti lavorano sempre all'interno del campus, in questo caso, dopo i primi anni, gli studenti lavorano anche in aziende di Dallas convenzionate con l'università tramite lo specifico *Corporate Work Program*.

Da non sottovalutare poi l'impatto sociale e di "servizio alla comunità" che l'esperienza dei *work colleges* porta con sé. Anche sotto questa luce il *Paul Quinn College* rappresenta un caso interessante. Nel 2010 si è deciso di avviare l'attività di una piccola azienda agricola (la *We Over Me Farm*) per la produzione di ortaggi e frutta con una duplice finalità: da un lato quella di consentire esperienze lavorative agli studenti del *college* (sia nella produzione agricola sia nella vendita dei prodotti e nelle attività commerciali connesse); dall'altro quella di fornire agli studenti, ai cittadini residenti della zona e ai vari esercizi commerciali (bar, ristoranti) la possibilità di acquistare frutta e verdura a prezzi contenuti²⁴. Conseguendo così un duplice impatto sia "interno", sia "esterno".

Tre dimensioni pedagogiche da riscoprire

Come è stato di recente sottolineato, in questo caso da una prospettiva inglese²⁵, l'aumento di prospettive "*work-based learning*" dove l'attività lavorativa viene riscoperta anche a livello degli studi universitari nel suo pieno valore formativo, porta notevoli benefici a diversi livelli: orientamento e *employability* degli studenti, sviluppo dei rapporti con le diverse realtà del territorio nell'ottica della "terza missione", innalzamento delle percentuali di laureati occupati, costante aggiornamento professionale di tutor e docenti. Tutti elementi presenti anche nell'esperienza dei *work colleges* ai quali se ne aggiungo altri sui quali è utile soffermarsi brevemente. Si tratta di tre questioni riguardanti le politiche d'istruzione superiore e attorno alle quali si aggroviglia il dibattito pubblico in Italia da diversi anni.

Un concreto rilancio delle opportunità formative

Il primo grande tema riguarda la tanto proclamata – quanto nei fatti spesso disattesa e dileggiata – esigenza di giustizia sociale e di pari opportunità formative.

Innanzitutto si può qui richiamare la splendida definizione – purtroppo raramente ricordata nelle successive declinazioni concrete – del principio di uguaglianza sostanziale sancito dall'art. 3 comma 2 della Costituzione enunciata dal Presidente della Repubblica Luigi Einaudi nel suo discorso di insediamento il 12 maggio 1948: «garantire a tutti, qualunque siano i casi fortuiti della

nascita, la maggiore uguaglianza possibile nei punti di partenza». Dove l'uguaglianza non è vista come una misura livellatrice dei punti di arrivo, ma come un principio a tutela delle iniziali pari opportunità (in questo caso formative) per tutti e per ciascuno.

A questo solenne principio si aggiunge il diritto di raggiungere i “gradi più alti d'istruzione” che la Costituzione del 1948 riserva ai “capaci e meritevoli, ancorché privi di mezzi” e che è risultato un elemento di difficile piena attuazione: infatti, se da un lato *conditio sine qua non* per una sua compiuta realizzazione è quello della disponibilità di adeguate risorse economiche – e della conseguente decisione politica di stanziamento di esse – dall'altro risulta problematico stabilire in primo luogo chi siano davvero i “capaci e meritevoli” e, in seconda battuta, coloro i quali, tra essi, sia anche “privo di mezzi”. D'altronde anche il concetto di merito ha ricevuto negli ultimi anni letture con differenti accenti e sfumature²⁶.

Gli ultimi dati Eurostat certificano che l'Italia è penultima (fa peggio solo la Romania) per quota di persone tra i 30 e 34 anni d'età in possesso di un diploma di istruzione terziaria. Sono solo il 26,9% a fronte di una media UE pari quasi al 40% e con paesi come Irlanda, Regno Unito, Olanda, Danimarca, Svezia attorno al 50%²⁷. È quindi evidente che in Italia l'università non solo rappresenta – almeno sotto il profilo quantitativo – l'unico canale della formazione terziaria (a discapito di quella “non accademica” degli ITS), ma anche riguarda un numero ancora troppo limitato di giovani. Un problema che certamente ha diverse radici, *in primis* di carattere culturale, che rappresenta una sfida sociale: perché, infatti, non garantire davvero a tutti “i capaci e meritevoli, ancorché privi di mezzi” la possibilità di frequentare l'università o un diverso percorso di formazione terziaria a fronte di un concreto impegno lavorativo all'interno delle strutture formative come accade nei *work colleges*? Certo in Italia viste le dimensioni dei nostri atenei non sarebbe possibile introdurre un'obbligatorietà per tutti gli studenti delle attività lavorative, ma si potrebbe aprire questa possibilità su base volontaria, affiancandola alle esperienze già in atto di tirocinio curricolare e a quelle (rarissime) di apprendistato di III livello. Tutti ne avrebbero da guadagnare, a partire dagli studenti, con un

aumento sostanziale, non formale, delle effettive opportunità formative.

Una riscoperta del valore formativo del lavoro

La seconda grande provocazione che arriva dai *work colleges* riguarda una potente riscoperta del valore formativo del lavoro e della «dignità che il lavoro porta con sé, rendendo l'uomo artefice del compimento del proprio bene e, contemporaneamente del bene degli altri»²⁸. Un lavoro, quindi, che diventa così davvero «manifestazione di sé e della propria identità, come personale contributo di senso, di creatività, di responsabile libertà che ciascuno può mettere a disposizione in qualsiasi tipo di attività»²⁹. Si tratta quindi di riscoprire e far propria una prospettiva pedagogica e una proposta educativa che miri alla messa in moto di quel circolo vitale tra esperienza e ragione generativo di una compiuta alternanza formativa³⁰. Questo capacità di riconnettere sempre particolare e generale, concreto e astratto, studio e lavoro, nel caso dei *work colleges*, come si è visto, non viene lasciato ad iniziative estemporanee e saltuarie, ma riguarda *tutti* gli studenti in *qualunque* fase del loro percorso formativo, quasi riecheggiando la perentoria affermazione di Rousseau nell'Emilio: «lavorare è dunque un dovere indispensabile per l'uomo sociale. Ricco o povero, potente o umile, ogni cittadino ozioso è un furfante»³¹. In questo caso, però, non solo un dovere, ma innanzitutto una grande opportunità formativa, riscoprendo qualcosa che era noto e praticato molti secoli or sono, come ha ben sottolineato Robert Green in un suo recente volume nel quale ha voluto richiamare quanto siano state importanti e formative le esperienze lavorative e di apprendistato di alcuni illustri personaggi storici tra cui Leonardo da Vinci, Albert Einstein, Marie Curie, Benjamin Franklin, Mozart, Calatrava e molti altri³².

Oltre l'educazione alla cittadinanza

Infine, un'ultima provocazione riguarda un tema d'attualità anche nel nostro Paese, la c.d. “educazione alla cittadinanza”³³. A questo proposito l'esperienza dei *work colleges* conferma quanto già sostenuto da Rousseau sulla preminenza dell'uomo rispetto al cittadino – un termine che secondo il ginevrino avrebbe dovuto essere addirittura “cancellato dalle lingue moderne”³⁴ – poiché le esperienze lavorative (interne) e di servizio alla comunità (esterne)

generano, si pensi al caso del *Paul Quinn College*, un rispetto per l'ambiente circostante e per il contesto socio-territoriale di riferimento maggiore di qualunque lezione teorica sulla "buona cittadinanza" o sull'«educazione ambientale» o sull'«economia circolare», giusto per citare alcuni dei temi maggiormente in voga oggi. È, infatti, innanzitutto maturando come persone a tutto tondo che si sarà poi in grado di contribuire pienamente, in libertà e responsabilità, alla vita sociale ed economica della propria comunità di appartenenza.

Così, sulla scia dell'esperienza dei *work colleges*, attraverso un rilancio e una sistematica pratica della metodologia didattica dell'alternanza formativa anche in

ambito universitario, sarà possibile riscoprire queste tre dimensioni pedagogiche senza il rischio di incappare in fuorvianti riduzionismi antropologici³⁵, sperimentando qualcosa di buono per sé (e per gli altri), valido adesso (e utile anche nel futuro) per la propria strada di crescita e di compimento umano e professionale.

FRANCESCO MAGNI
University of Bergamo

¹ Cfr. G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011; Id., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino Università, Soveria Mannelli, 2006.

² Ad oggi sono presenti in Italia 93 ITS con 431 percorsi formativi attivati grazie al coinvolgimento di 2.153 partner. Ma il numero complessivo degli iscritti rimane limitato (10.498), nonostante l'82,5% dei diplomati risulti occupato a distanza di 12 mesi dal conseguimento del titolo. Cfr. Indire, *Formazione terziaria professionalizzante. Monitoraggio nazionale dei percorsi ITS*, 15 Marzo 2018.

³ Cfr. F. Butera, *L'evoluzione del mondo del lavoro e il ruolo della istruzione e formazione tecnica superiore*, in «Professionalità Studi», n. 1, 2017, pp. 92-122.

⁴ L. Graf, *The rise of work-based academic education in Austria, Germany and Switzerland*, «Journal of Vocational Education & Training», vol. 68, n. 1, 2016, pp. 1-16.

⁵ Cfr. G. Bertagna, *Per una pluralità di soggetti nella formazione superiore*, in G. Bertagna, V. Cappelletti (a cura di), *L'università e la sua riforma*, Edizioni Studium, Roma 2012, pp. 111-157.

⁶ Recentemente sul tema si veda G. Bertagna, *Il sistema educativo di istruzione e formazione: un ridisegno necessario. Ma verso dove, come e per chi?*, in «Nuova Secondaria Ricerca», n. 8, 2019, pp. 1-15.

⁷ Cfr. N. S. Barbieri, A. Gaudio, G. Zago, *Manuale di educazione comparata*, Editrice La Scuola, Brescia 2016.

⁸ Cfr. S. Goldrick-Rab, *Paying the Price: College Costs, Financial Aid, and the Betrayal of the American Dream*, University Chicago Press, Chicago and London, 2016.

⁹ Al momento vi sono 9 *work colleges* riconosciuti a livello federale: Alice Lloyd College in Pippa Passes, Kentucky; Berea College in Berea, Kentucky; Bethany Global University in Bloomington, Minnesota; Blackburn College in Carlinville, Illinois; College of the Ozarks in Point Lookout, Missouri; Ecclesia College in Springdale, Arkansas; Paul Quinn College in Dallas, Texas; Sterling College in Craftsbury Common, Vermont; Warren Wilson College in Asheville, North Carolina. A questi si potrebbe aggiungere a breve anche il Silver Lake College in Manitowoc (Wisconsin) che ha fatto richiesta di essere incluso in questo elenco e che sarebbe il primo *work college* dichiaratamente cattolico. Per un approfondimento si rinvia al sito <https://www.workcolleges.org/>.

¹⁰ Cfr. G. Bertagna, *Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica*, in G. Alessandrini (a cura di), *Atlante di Pedagogia del Lavoro*, Franco Angeli, 2017, pp. 49-89.

¹¹ Cfr. *Higher Education Act* del 1965, 42 U.S.C.A. § 448 (e successivi aggiornamenti) <https://legcounsel.house.gov/Comps/Higher%20Education%20Act%20Of%201965.pdf>.

¹² Si utilizza qui questo termine secondo un preciso significato epistemologico che si può approfondire in G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010, cap. IV, pp. 95-118.

¹³ The Department of Education: *Federal Work Study*, <https://www2.ed.gov/programs/fws/index.html>. Da notare che l'esperienza dei *work college* è stata riconosciuta dal ministero e fatta rientrare all'interno di questi programmi speciali.

¹⁴ Per un primo approfondimento cfr. George D. Kuh, *Maybe Experience Really Can Be the Best Teacher*, «The Chronicle of Higher Education», 21 novembre 2010; G. C. Wolniak, E. T. Pascarella, *Initial evidence on the long-term impacts of work colleges*, «Research in Higher Education», Vol. 48, No. 1, February 2007, pp. 39-71.

¹⁵ *Code of Federal Regulations*, Title 34 Federal Work Study Subpart C Work Colleges Program 675.34-Purpose.

¹⁶ Cfr. A. Soliz, B. T. Long, *Does Working Help or Hurt College Students? The Effects of Federal Work-Study Participation on Student Outcomes*, A Center for Analysis of Postsecondary Education and Employment (CAPSEE) Working Paper, November 2016

- ¹⁷ Cfr. J. Pickford, *Earning to Learn: How America's Work Colleges Are Bridging Equity Gaps and Connecting Education to Employment*, American Enterprise Institute, March 2018, p. 5.
- ¹⁸ Nel 2017-2018 l'U.S. Department of Education ha finanziato i *work colleges* con oltre 8 milioni di dollari, coprendo circa meno della metà delle loro spese. Cfr. J. Pickford, *Earning to Learn: How America's Work Colleges Are Bridging Equity Gaps and Connecting Education to Employment*, cit., p. 6.
- ¹⁹ Cfr. <https://www.berea.edu/>. In alcuni casi i *work colleges* sorsero per fornire una possibilità di formazione per gli schiavi neri scappati dalle piantagioni degli stati del Sud prima della Guerra Civile americana (1861-1865). Per un approfondimento si rinvia a P. Goodman, *Of One Blood: Abolitionism and the Origins of Racial Equality*, University of California Press, Berkeley, CA, USA, 1998.
- ²⁰ Cfr. Adam Harris, *The Little College Where Tuition Is Free and Every Student Is Given a Job*, «The Atlantic», 11 ottobre 2018.
- ²¹ Cfr. J. Pickford, *Earning to Learn: How America's Work Colleges Are Bridging Equity Gaps and Connecting Education to Employment*, cit., p. 6.
- ²² Per un approfondimento sul *Paul Quinn College* si rinvia alla tesi di dottorato del suo attuale direttore Michael Sorrell, *Size Does Not Matter: Creating an Anchor Institution Model for Small Urban Colleges*, Ph.D. Thesis, University of Pennsylvania, Philadelphia, PA, USA, 2015. Sugli sviluppi più recenti cfr. Andrés Castro Samayoa, Marybeth Gasman, *The New Urban College Model: A Case Study of Paul Quinn College and Shifting Assessment Standards*, in «New Directions for Institutional Research», n. 177, 2018, pp. 131-140.
- ²³ Cfr. A. T. Bolger, C. S. Collins, *Sustainable Justice: Community Connections, Lower Debt, and the Process of Becoming a Work College*, «Sustainability», n. 10, 2018, pp. 1-20.
- ²⁴ Cfr. A. V. Overstreet, *The WE Over Me Farm at Paul Quinn College: A Review*, in «Social Impact Research Experience (SIRE)», n. 57, 2018, pp. 1-24.
- ²⁵ Cfr. Dawn A. Morley (Ed.), *Enhancing Employability in Higher Education through Work Based Learning*, Palgrave Macmillan, 2018.
- ²⁶ Si vedano, a titolo di esempio, G. Tognon, *La democrazia del merito*, Salerno Editrice, Roma 2016; C. Xodo, *Merito, meritocrazia e pedagogia*, in «Studium Educationis», anno XVIII, n. 1, 2017, pp. 9-36. Da differenti prospettive, sullo stesso tema, si vedano anche il recente saggio di M. Boarelli, *Contro l'ideologia del merito*, Laterza, Bari 2019; R. Brigati, *Il giusto a chi va. Filosofia del merito e della meritocrazia*, Il Mulino, Bologna 2015, nonché il classico testo di Melchiorre Gioia, *Del merito e delle ricompense. Trattato storico e filosofico*, 1830.
- ²⁷ Eurostat, Educational attainment statistics, June 2018, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Educational_attainment_statistics.
- ²⁸ G. Sandrone, *La competenza personale tra formazione e lavoro*, Edizioni Studium, Roma 2018, p. 28.
- ²⁹ *Ibidem*.
- ³⁰ Cfr. G. Bertagna, *Dall'esperienza alla ragione, e viceversa. L'alternanza formativa come metodologia dell'insegnamento*, in «Ricerche di Psicologia», n. 3, 2016, pp. 319-360.
- ³¹ J.-J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, [1762], trad. it. a cura di A. Potestio, Edizioni Studium, Roma 2016, p. 312.
- ³² Cfr. R. Greene, *Mastery*, Profile Books, London 2012.
- ³³ Sul tema si vedano, *ex multis*, il recente volume a cura di L. Corradini, G. Mari (eds.), *Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Costituzione*, Vita e Pensiero, Milano 2019 e il testo a cura di M. Corsi (Ed.) *Educare alla democrazia e alla cittadinanza*, Pensa Multimedia, Lecce 2011.
- ³⁴ J.-J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, cit., p. 78.
- ³⁵ G. Bertagna, *Tra educazione e formazione: plaidoyer per una distinzione nell'unità*, in G. Bertagna (Ed.), *Educazione e Formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Edizioni Studium, Roma 2018, pp. 89-127, in particolare pp. 92-114.