

ASSESSORATO ALLE POLITICHE SCOLASTICHE, FORMATIVE E DELL'ORIENTAMENTO;  
EDILIZIA SCOLASTICA DELLA PROVINCIA DI BOLOGNA

STUDI E RICERCHE / 4

I lettori che desiderano  
informazioni sui volumi  
pubblicati dalla casa editrice  
possono rivolgersi direttamente a:  
Carocci editore  
via Sardegna 50,  
00187 Roma,  
telefono 06 / 42 81 84 17,  
fax 06 / 42 74 79 31

Visitateci sul nostro sito Internet  
<http://www.carocci.it>



Unione europea  
Fondo sociale europeo



**MINISTERO DEL LAVORO  
E DELLE POLITICHE SOCIALI**  
Ufficio Centrale per l'Orientamento e  
la Formazione Professionale dei Lavoratori



Assessorato alle politiche scolastiche, formative  
e dell'orientamento; edilizia scolastica  
della Provincia di Bologna

# Per la valutazione di un progetto sui rientri a scuola dalla formazione professionale

Un percorso di ricerca nella provincia di Bologna

Maria Lucia Giovannini Massimo Marcuccio



Carocci editore

Gli autori hanno pienamente condiviso l'intero percorso di ricerca. La redazione dei singoli capitoli del volume è tuttavia così attribuibile: Maria Lucia Giovannini: capitolo 1, capitolo 3, capitolo 4; Massimo Marcuccio: capitolo 2, capitolo 5, capitolo 6.

RIF.P.A. 3002/03

Approvato con Determinazione dirigenziale n. 24/2003-CR42 del 07 agosto 2003

1<sup>a</sup> edizione, febbraio 2004  
© copyright 2004 by  
Provincia di Bologna

Finito di stampare nel febbraio 2004  
dalle Arti Grafiche Editoriali srl, Urbino

ISBN 88-430-3053-1

Riproduzione vietata ai sensi di legge  
(art. 171 della legge 22 aprile 1941, n. 633)

Senza regolare autorizzazione,  
è vietato riprodurre questo volume,  
anche parzialmente e con qualsiasi mezzo,  
compresa la fotocopia,  
anche per uso interno  
o didattico

# Indice

	<b>Presentazione</b>	7
	di <i>Beatrice Draghetti</i>	
	<b>Prefazione</b>	9
	di <i>Anna Del Mugnaio</i>	
	<b>Introduzione</b>	13
<b>1.</b>	<b>La valutazione di un progetto: sviluppi e nodi problematici</b>	15
1.1.	Linee del dibattito nella letteratura	15
1.2.	Rendere conto di ciò che si fa: quali orientamenti?	21
1.3.	Quale impostazione e in quale direzione?	22
<b>2.</b>	<b>I principali elementi di contesto e le linee progettuali</b>	27
2.1.	Una ricerca a Bologna sui percorsi non lineari	27
2.2.	Linee e vincoli del contesto normativo	29
	2.2.1. La normativa nazionale / 2.2.2. La normativa regionale	
2.3.	Un'esperienza di monitoraggio e valutazione sui rientri	34
2.4.	Il documento progettuale	36
<b>3.</b>	<b>Verso il rientro ovvero la “passerella”</b>	43
3.1.	Il contesto formativo di partenza	43
	3.1.1. I corsi dei CFP di provenienza / 3.1.2. Le opinioni degli studenti sul CFP frequentato	
3.2.	Gli studenti della “passerella”	50
	3.2.1. Alcune caratteristiche socio-anagrafiche / 3.2.2. Passato e presente scolastico / 3.2.3. I motivi di iscrizione alla “passerella”	

3.3.	Il percorso verso il rientro	58
	3.3.1. Un lavoro coordinato / 3.3.2. Il corso / 3.3.3. La prova d'esame	
3.4.	Gli esiti e la modalità di certificazione	68
3.5.	Le scelte dopo la "passerella": rientro a scuola?	70
3.6.	Giudizi complessivi e suggerimenti	72
4.	<b>Rientri mancati</b>	75
4.1.	Entrata nel mondo del lavoro: scelta o ripiego?	75
4.2.	Il valore attribuito alla qualifica dell'IP	78
4.3.	Opinioni nei confronti della scuola e della formazione	79
4.4.	Quale progetto per il futuro?	81
4.5.	Consigli a un amico	82
5.	<b>Il rientro e l'"inserimento"</b>	83
5.1.	I due IP del rientro	83
5.2.	Opinioni nei confronti della scuola e della formazione	83
5.3.	Le classi accoglienti	86
5.4.	Un impatto difficile e un inserimento riuscito?	89
5.5.	Lo sportello pomeridiano e le attività di recupero	99
5.6.	Giudizi scolastici ed esiti	101
5.7.	CFP e IP: due percorsi a confronto	105
5.8.	Quale progetto per il futuro?	112
5.9.	Giudizi sulla "passerella" l'anno dopo	114
	5.9.1. I punti di vista degli studenti / 5.9.2. I punti di vista dei genitori / 5.9.3. I punti di vista degli insegnanti	
5.10.	Consigli a un amico	125
6.	<b>Le "passerelle" nel nuovo contesto normativo</b>	127

# Presentazione

«Le passerelle offrono a dei ragazzi che hanno avuto dei precedenti non brillanti di dimostrare che anche loro possono valere qualcosa». Quali parole più gratificanti può ascoltare chi, anche all'interno di una pubblica amministrazione, lavora animato dalla passione e dalla responsabilità per far sì che i ragazzi e le ragazze possano vivere esperienze formative per una loro piena valorizzazione personale?

Le voci di chi – studenti, insegnanti e operatori – ha reso possibile questo esito vengono presentate in queste pagine. Il volume documenta, infatti, i risultati di un'indagine di monitoraggio di un percorso formativo finalizzato a favorire il passaggio dalla formazione professionale al sistema scolastico al termine del conseguimento della qualifica di primo livello.

L'esperienza della “passerella” qui illustrata, pur collocandosi all'interno di una tradizione pluriennale dell'ente che l'ha realizzata, è stata riletta attraverso le linee poste dal Regolamento attuativo della legge 144/99, che prevedeva modalità più flessibili per effettuare i passaggi tra i diversi sistemi formativi.

Gli esiti dell'indagine, tuttavia, vengono presentati in un momento in cui il quadro normativo del sistema scolastico e formativo a livello nazionale è ampiamente trasformato anche se i decreti attuativi della legge di riforma sono ancora in fase di elaborazione. Lo scenario, pur modificato, non sembra tuttavia privare il tema dei passaggi della funzione rilevante per favorire la flessibilità dei percorsi scolastici e formativi.

L'attenzione principale del volume è focalizzata sugli studenti che, ottenuta una qualifica nel sistema della formazione professionale, sono stati seguiti nel loro nuovo inserimento all'interno di un istituto scolastico o di un'azienda. Insieme a loro sono stati sentiti anche i genitori, gli insegnanti e gli educatori che hanno collaborato per il buon esito del passaggio. L'intrecciarsi di questi diversi punti di vista offre un'immagine, seppur parziale, di uno dei possibili interventi che vanno nella direzione di un elevamento dei livelli culturali delle nuove generazioni nella prospettiva di apprendimento per tutto l'arco della vita.

Dalle pagine di questo testo traspare la profonda convinzione che i cambiamenti nel sistema scolastico e formativo possano essere attuati anche tramite lo sviluppo di una cultura della valutazione. È questa fiducia, che gradualmente sta “contaminando” i diversi attori del sistema scolastico e formativo del nostro territorio, che sostiene l'impegno di coloro che a vario titolo – scuole, centri di formazione professionale, Provincia, amministra-

zione scolastica, università – sono coinvolti nel garantire a tutti la possibilità di una scelta responsabile, il più ampio accesso alle opportunità formative assieme al sostegno per il raggiungimento di traguardi educativi.

Le informazioni raccolte sono certamente un utile strumento non solo per comprendere meglio un aspetto del complesso fenomeno del sistema scolastico e formativo, ma anche per contribuire a individuare possibili linee di sviluppo per le politiche di programmazione nell'ambito dell'integrazione dei percorsi formativi e dei sistemi di valutazione.

Il lavoro testimonia l'impegno della Provincia nell'esercitare le proprie funzioni in ordine all'innalzamento della qualità del profilo delle competenze e della preparazione di ciascun giovane cittadino.

BEATRICE DRAGHETTI

Assessore alle politiche scolastiche  
formative e dell'orientamento; edilizia scolastica

# Prefazione

Il sostegno allo sviluppo della flessibilità dei percorsi formativi che la Provincia di Bologna ha promosso in questi anni nasce dalla volontà di rispondere alle richieste – provenienti da più parti del mondo della scuola e della formazione professionale – di ricevere un supporto nel far fronte a un fenomeno che nel territorio provinciale inizia ad assumere una certa rilevanza, a seguito del progressivo diffondersi di una più profonda sensibilità verso il diritto allo studio: l'intenzione degli studenti, sostenuti dalle rispettive famiglie, di reinserirsi, al termine dei percorsi di formazione professionale iniziale, in un istituto scolastico superiore.

L'amministrazione provinciale di Bologna, fatta propria queste esigenze, nel proprio *Programma provinciale delle politiche della formazione e del lavoro 2000-2002* dichiarava la volontà di promuovere lo sviluppo dell'integrazione tra sistemi formativi negli anni a venire secondo il principio della "continuità tra scuola media, obbligo scolastico e obbligo formativo" attraverso modalità diversificate quali la ricerca sui curricula, i crediti formativi e le "passerelle".

Nel documento programmatico per il biennio successivo veniva affermata l'intenzione di «qualificare i passaggi tra istituti e sistemi» attraverso lo sviluppo di «metodologie e strumenti» che rendessero «praticabile l'esercizio del diritto al riconoscimento delle proprie competenze nei passaggi all'interno del sistema scolastico e tra sistemi, per i più giovani e nell'arco di tutta la vita». Nella prospettiva di rendere progressivamente effettivo questo diritto, la Provincia si impegnava a «sostenere» i passaggi e soprattutto a «garantirne la qualità, dal punto di vista sia delle certificazioni delle competenze, sia dei processi attivati per accompagnare e sostenere i ragazzi e le famiglie». A tale riguardo sarebbe stato prestato un «particolare impegno» per la «promozione» e il «supporto» di «esperienze di rientro nel circuito dell'istruzione da parte di allievi della formazione professionale».

Da queste premesse è scaturita l'ideazione e l'attuazione del progetto quadro a supporto del diritto alla flessibilità nei percorsi di Obbligo formativo che il Servizio scuola e il Servizio formazione professionale dell'Assessorato alle politiche scolastiche, formative, dell'orientamento; edilizia scolastica della Provincia di Bologna hanno attuato a partire dal dicembre 2002.

Il Progetto quadro ha previsto tre distinte attività:  
– la prima, con lo scopo prioritario di studiare la possibilità, a partire da

una revisione di documenti già esistenti, di costruire e validare un modello di certificato utilizzabile per l'ammissione degli allievi ai percorsi scolastici così come previsto dal Regolamento OF unitamente alla verifica delle condizioni per definire modalità operative di nomina delle commissioni esaminatrici e di effettuazione delle prove finalizzate al passaggio;

– la seconda, il cui obiettivo è stato quello di progettare e sviluppare azioni per agevolare i rientri nell'istruzione professionale da parte degli allievi in obbligo formativo qualificati presso la formazione professionale, limitatamente ai profili della ristorazione e dell'operatore meccanico, sviluppando una rete di collaborazione tra alcuni istituti professionali ed enti di formazione. Gli attori coinvolti hanno lavorato su un piano "teorico", tramite i Laboratori del progetto nell'ambito del quale si è proceduto a un lavoro di analisi/confronto dei curricula della scuola (primo triennio pre-qualifica) e della formazione;

– la terza, che si è sviluppata attraverso un'indagine empirica sull'esperienza di passaggio dalla formazione professionale all'istituto professionale al termine dell'anno formativo 2002/03, condotta dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna e che ha visto coinvolti i centri di formazione professionale CNOS e Futura e gli Istituti professionali "Beata Vergine di S. Luca" e "Fioravanti".

Le tre attività sono state coordinate da un Gruppo di raccordo composto da rappresentanti della Regione Emilia-Romagna, dell'Ufficio Scolastico Regionale, dell'Università degli Studi di Bologna e del soggetto gestore nonché dai dirigenti, coordinatori di attività e consulenti del Servizio scuola e del Servizio formazione professionale della Provincia di Bologna. Il presente volume si colloca all'interno di questo contesto progettuale. Si tratta infatti del rapporto finale delle attività di raccolta di informazioni a supporto dei processi di valutazione dell'esperienza di un percorso formativo, realizzato al termine di un biennio di qualifica di primo livello della formazione professionale, per favorire il passaggio di alcuni studenti nella classe terza di un istituto professionale.

Con questo testo, in primo luogo, il Servizio scuola e il Servizio formazione professionale della Provincia di Bologna, offrono il proprio contributo alla riflessione su uno dei temi più importanti per la costruzione di un sistema formativo integrato. L'impegno della Provincia di Bologna a supporto del diritto alla flessibilità nei percorsi di obbligo formativo sta proseguendo attualmente sia attraverso il sostegno alla realizzazione di altre esperienze come quelle oggetto di questo lavoro, sia con un pieno coinvolgimento nelle attività relative alla sperimentazione regionale del biennio integrato al cui interno sono già state realizzate efficacemente, sia dall'amministrazione provinciale sia dagli operatori della formazione professionale e della scuola, le competenze sviluppate in occasione del progetto quadro.

Ma l'obiettivo prioritario che l'Amministrazione provinciale intende raggiungere con questo volume è quello di contribuire ulteriormente alla crescita di una diffusa cultura del monitoraggio e della valutazione dei progetti formativi. La scelta strategica effettuata dalla Provincia di Bologna in questi anni, infatti, è stata quella di promuovere una "responsabilità diffusa" degli interventi in ambito scolastico e formativo. Questa si è concretiz-

zata sul piano tecnico nel consolidamento di un approccio e di un sistema di monitoraggio e di valutazione che accompagnasse tutti i processi di integrazione che venivano promossi, finalizzato a promuovere all'interno del sistema formativo integrato una capacità di "apprendimento" continuo, una cultura protesa alla ricerca del *sensu* e del *valore aggiunto* delle azioni che venivano realizzate.

L'auspicio è che, attraverso l'investimento nei processi di valutazione, il principio del «non uno di meno» possa sempre più trovare un suo corrispettivo reale nel sistema formativo integrato che, come Amministrazione provinciale, stiamo contribuendo a costruire in stretta collaborazione con gli altri soggetti istituzionali e non del territorio.

ANNA DEL MUGNAIO  
Dirigente del Servizio scuola



# Introduzione

Il volume *Per la valutazione di un progetto sui rientri a scuola dalla formazione professionale nella Provincia di Bologna* presenta gli attori, i processi, gli elementi organizzativi e gli esiti relativi a un progetto formativo finanziato dall'amministrazione provinciale bolognese finalizzato a favorire il rientro nel sistema scolastico di studenti e studentesse che avevano concluso un percorso biennale di formazione professionale iniziale nel maggio del 2002. Parallelamente l'opera illustra i principali aspetti dell'approccio metodologico privilegiato nell'intervento valutativo di cui il presente testo costituisce il rapporto finale. Si tratta di una raccolta di dati realizzata attraverso una integrazione di procedure e strumenti tesa a fornire, attraverso le informazioni di una pluralità di voci, una serie di elementi che vengono offerti, unitamente alla enucleazione di nodi problematici e proposte interpretative, al decisore pubblico per supportarne i processi valutativi e decisionali.

L'opera intende offrire una risposta alle domande circa le modalità di svolgimento e la "tenuta" della "passerella". Sono state ricostruite attraverso una raccolta documentale e interviste in profondità, le caratteristiche principali delle diverse fasi di svolgimento del progetto. Gli studenti, poi, sono stati seguiti durante i momenti successivi al post "passerella" e sono state raccolte le loro opinioni e quelle di coloro che sono stati a stretto contatto con loro: insegnanti, formatori e genitori.

I dati raccolti sono stati organizzati in quattro parti:

- nella prima (CAP. 1), è ricostruito un quadro di riferimento teorico sintetico dei principali orientamenti presenti nel dibattito internazionale sulla valutazione dei progetti e dei programmi scolastici. Vengono poi precisate le caratteristiche dell'approccio metodologico privilegiato per lo svolgimento delle attività di monitoraggio e ciò che ne consegue;
- nella seconda (CAP. 2), gli autori presentano i principali elementi di contesto, normativo e di ricerca valutativa, all'interno del quale si è collocata l'esperienza del passaggio e gli elementi caratterizzanti il documento progettuale;
- la terza parte (CAPP. 3, 4 e 5) prosegue con l'"accompagnamento del lettore" nello svilupparsi del progetto, facendo capire il perché, quali informazioni sono state raccolte, gli strumenti e le procedure utilizzate. Attraverso la voce degli studenti, dei familiari, degli insegnanti e formatori, viene descritta l'esperienza del percorso formativo in preparazione al pas-

saggio, le situazioni di mancato rientro a scuola e i casi, invece, di inserimento in un contesto scolastico;

– nella quarta parte (CAP. 6) vengono presentati alcuni nuclei problematici e alcune linee interpretative relativamente sia all’oggetto dell’indagine sia all’approccio valutativo scelto.

Il volume è idealmente rivolto a tutti i soggetti che all’interno del sistema formativo integrato sono coinvolti nei processi di integrazione tra sistemi formativi e nelle attività di valutazione dei progetti formativi, sia a livello di pubblica amministrazione sia a livello di istituti scolastici ed enti di formazione professionale.

Per l’impostazione data al lavoro, questo volume si rivolge anche agli studenti universitari dei corsi di laurea in Scienze della Formazione che qui possono trovare una prima introduzione ai principali approcci metodologici e alle problematiche fondamentali relative ai processi di monitoraggio e valutazione dei progetti formativi.

Il presente lavoro non sarebbe stato possibile senza il contributo di molte persone che intendiamo qui ringraziare vivamente per aver messo a disposizione il loro tempo e la loro competenza per agevolare l’individuazione delle fonti, la raccolta delle informazioni e la loro interpretazione.

In primo luogo l’assessore Beatrice Draghetti, Anna Del Mugnaio, dirigente del Servizio scuola, e Laura Venturi, dirigente del Servizio formazione professionale che hanno creato le condizioni politiche affinché la presente ricerca potesse essere svolta.

Un ringraziamento anche a tutti gli operatori dei due Servizi dell’Assessorato, in modo particolare a Francesca Baroni del Servizio scuola, che ha coordinato le attività dello sportello per la valutazione, e ad Antonella Migliorini del servizio FP che ha seguito in modo particolare le diverse fasi di svolgimento del progetto “passerella”.

Un grazie particolare va anche ai direttori, coordinatori e formatori dei centri di formazione professionale in cui gli studenti di cui si parla in questo libro hanno realizzato il loro percorso di qualifica professionale e il percorso di passaggio: Don Rivoltella, Giuseppe Cavallotti, Limitri Corazza, Antonella Magnabosco, Alessandra Messeri e Ilaria Travagli.

Nell’ambito della scuola dobbiamo ringraziare i dirigenti scolastici dei due istituti scolastici che hanno accolto gli studenti, Don Claudio Silvano Cacioli e l’Ing. Marco Soverini unitamente al vice dirigente prof. Vincenzo Rago.

Inoltre ringraziamo i docenti dei due istituti professionali “Beata Vergine di S. Luca” e “Fioravanti”.

Un grazie va anche a Serena Canuri, Perla Ronchi ed Elisa Truffelli per il supporto dato in alcuni momenti della ricerca.

Infine vogliamo ringraziare tutti i ragazzi e le ragazze che hanno frequentato i percorsi delle “passerelle” – Luca, Piero, Albert, Fabio, Pamela, Daniel, Roberto, Luca, Marika, Alessandro, Riccardo, Elia, Luca, Luigi, Silvia, Francesco e Denis – e ai loro genitori per averci accolto con piena disponibilità.

# I

## La valutazione di un progetto: sviluppi e nodi problematici

### I.1

#### Linee del dibattito nella letteratura

Il problema della valutazione dei progetti educativi e formativi, che rientra nell'ambito dell'*educational evaluation*, attira sempre più, anche in Italia, l'attenzione degli amministratori e dei finanziatori dei progetti stessi. Si fa sempre più pressante l'esigenza di valutare non più soltanto i progetti innovativi (per i quali non è ovviamente sufficiente la volontà di cambiare per avere garanzie sul tipo di cambiamento ricercato e realizzato e sulla congruenza tra gli obiettivi dichiarati e la realizzazione dell'innovazione), quanto almeno tutti i progetti che hanno ricevuto un finanziamento pubblico.

Occorre riconoscere che l'esigenza di procedere alla valutazione per render conto di ciò che è stato fatto è sempre più estesa; nel contempo, tuttavia, non si può sottovalutare il fatto che la valutazione richiama, soprattutto in chi è valutato, paure, preoccupazioni e apprensioni. Queste ultime sono riconducibili a molteplici ragioni: tra esse indubbiamente c'è la consapevolezza della complessità della valutazione di un progetto, ma anche delle conseguenze degli esiti dei processi valutativi. La valutazione richiama infatti la determinazione del merito o del valore dell'"oggetto" da valutare.

Nella letteratura internazionale (in particolare anglofona) riferita alla scuola e alla formazione, la valutazione dei progetti viene affrontata unitamente a quella dei programmi anche se, rispetto a questi ultimi, i progetti consistono in attività temporalmente più limitate e hanno specifici obiettivi e risorse (Sanders, 2003, p. 697). Il dibattito sull'argomento è vivace da vari decenni: gli approcci e i modelli si sono moltiplicati, ma spesso hanno operato approfondimenti specifici anche discordanti e contrapposti in quanto riconducibili a orientamenti epistemologici e paradigmi<sup>1</sup> diversi.

È Tyler a essere considerato il padre della *educational evaluation* (Joint Committee, 1981; Wolf, 1987): tra il 1932 e il 1940, in un suo famoso scritto pubblicato nel 1942 (Smith e Tyler, 1942) sosteneva la necessità di una valutazione scientifica finalizzata al miglioramento della qualità dell'istruzione, e qualche anno più tardi presentava, in relazione al curriculum, la funzione della valutazione quale processo per stabilire se e fino a qual punto gli obiettivi perseguiti fossero stati raggiunti mediante le attività utilizzate e l'organizzazione predisposta (Tyler, 1950).

Sono poi soprattutto gli anni sessanta e settanta a costituire un momento di approfondimento e di dibattito particolare, tanto da costituire ancora oggi un riferimento imprescindibile per l'approfondimento della tematica e delle scelte procedurali, ed è per questo che ci soffermeremo qui a delineare soprattutto alcuni dei principali orientamenti di quei decenni.

Nella letteratura specifica (Madaus, Scriven, Stufflebeam, 1983; Madaus, Stufflebeam, 2000), il periodo 1958-1972 è denominato *fase dello sviluppo* per l'emergere di una serie di modelli e approcci valutativi diversi da quello tyleriano e per l'estendersi di insoddisfazioni e critiche circa la generalizzabilità dei risultati delle sperimentazioni educative e l'applicabilità "sul campo" del modello denominato disegno sperimentale classico fisheriano (Fisher, 1935). Quest'ultimo prevede la scelta di due gruppi paralleli, tra loro il più possibile comparabili, mediante una distribuzione casuale dei soggetti. Nei confronti del gruppo sperimentale viene operato il trattamento innovativo previsto dal piano sperimentale, mentre per il gruppo di controllo non vi è alcuna modificazione delle condizioni abituali. Al termine della sperimentazione si misurano gli effetti dei due metodi usati (innovativo e usuale) e si mettono a confronto per determinare se il trattamento sperimentale abbia dato dei risultati superiori. Poiché l'attenzione viene posta soprattutto sulla misurazione (tramite prove oggettive) dei risultati degli studenti, le modalità del progetto di valutazione sono fissate in precedenza, così come preliminare è la specificazione di ciò che si vuole misurare.

Per comprendere lo sviluppo in quel periodo negli Stati Uniti della ricerca educativa e il delinarsi di modelli diversi da quello centrato sui risultati, occorre tenere presente il progresso scientifico e tecnologico di quegli anni, le spinte democratiche di accedere all'istruzione, le disponibilità finanziarie di allora, nonché le reazioni immediate nei confronti della vicenda del lancio da parte dell'Unione Sovietica dello Sputnik nel 1957: verso la fine degli anni cinquanta ci furono negli Stati Uniti forti pressioni e un'attenzione particolare nei confronti dell'efficacia e dei risultati dei curricula scolastici, anche per i rilevanti investimenti destinati a sovvenzionare curricula innovativi (soprattutto in matematica e scienze) e programmi per gli strati svantaggiati.

Nella loro celebre monografia, Campbell e Stanley (1963) contribuirono ad ampliare e a sistematizzare l'approccio fisheriano dei disegni sperimentali riprendendo il disegno tripartito<sup>2</sup> di McCall (1923). Essi allargarono la struttura dell'esperimento e distinsero sedici casi "rubricandoli" in tre classi: disegni presperimentali, sperimentali a pieno titolo e quasi sperimentali<sup>3</sup>. L'attenzione posta al controllo della validità dell'esperimento porta a sottolineare la distinzione tra validità interna (il minimo indispensabile di controllo delle variabili estranee) e validità esterna (la generalizzabilità dei risultati), da cui deriva il tipo di pronunciamento sull'opportunità e possibilità di generalizzare l'esperimento. Essi cercano di classificare le variabili che possono interferire nell'esperimento educativo per tenerne conto nel momento della sua impostazione al fine di neutralizzarne preventivamente l'effetto<sup>4</sup>.

Nello stesso 1963 esce una pubblicazione di Cronbach in cui egli cerca invece di attirare l'attenzione sulla riconcettualizzazione della valutazione

di programmi e di progetti: mette in evidenza la limitata utilità delle valutazioni tradizionali relative ai risultati raggiunti e auspica di andare nella direzione di una valutazione che, in quanto processo di raccolta di informazioni e di resoconti utili a regolarne lo sviluppo, aiuti coloro che realizzano il progetto a migliorarne l'efficacia durante la realizzazione stessa.

Tali sollecitazioni non ebbero un immediato impatto, tuttavia costituirono un punto di riferimento per il dibattito tra gli specialisti della valutazione.

Quattro anni dopo in un suo scritto Scriven (1967) riprese e sviluppò tali indicazioni differenziando la *valutazione sommativa* dei progetti di insegnamento dalla *valutazione formativa*: l'una mira a determinare il valore del programma o del corso al termine del suo svolgimento in relazione ad altri programmi o corsi, l'altra consiste nel decidere come migliorare e rivedere alcuni aspetti di un programma o di un corso durante la fase di attuazione. Entrambe, pertanto, si propongono di esaminare il valore di una particolare entità (programma, progetto o prodotto) e sono in rapporto di complementarità, in quanto la valutazione formativa costituisce un elemento mirante a ottenere dei buoni risultati nella valutazione sommativa. Lo stesso Scriven più tardi (Scriven, 1980, p. 129) per precisare la distinzione tra valutazione formativa e sommativa cita una massima di Stake: "Quando un cuoco assaggia la zuppa, la valutazione è formativa; quando l'assaggiano gli ospiti, la valutazione è sommativa".

È nello stesso 1967 (anno di un periodo di forte fermento ideologico) che Stake elabora il modello congruenza-contingenza: il valutatore deve acquisire informazioni prima, durante e dopo l'esperienza formativa (antecedenti, transazioni ed esiti), e deve collocarle in due matrici (di descrizioni e di giudizi che costituiscono i due atti fondamentali della valutazione). Deve poi sottoporle a una duplice analisi di congruenza e di contingenza: l'una ci indica se ciò che poteva accadere è accaduto e mira a determinare la congruenza tra intenti e osservazioni, tra criteri dei giudizi e giudizi, tra la giustificazione teorica del programma, la matrice descrittiva e quella dei giudizi; l'altra mette in relazione antecedenti, transazioni ed esiti e ha un carattere logico nella colonna degli intenti mentre è legata a un'evidenza empirica in quella delle osservazioni.

Verso la fine degli anni sessanta Stufflebeam (2003, p. 31) delinè un modello, perfezionato successivamente, chiamato CIPP (*context, input, process, product*) per rispondere all'esigenza che le valutazioni forniscano ai decisori politici maggiori informazioni. Si tratta di quattro differenti tipi di valutazione e di decisione, però in interazione tra loro. La valutazione di contesto ha come obiettivo di identificare i bisogni presenti nel contesto e consentire ai decisori politici di poter esaminare se gli obiettivi proposti permettono una risposta adeguata ai bisogni analizzati (decisioni di pianificazione): può trattarsi di determinare ex ante gli obiettivi dell'azione in funzione dei bisogni precedentemente identificati oppure aggiustare ex post gli obiettivi di un'azione in corso, in funzione dei bisogni. La valutazione dell'input mira a determinare quali risorse utilizzare per raggiungere gli obiettivi del progetto e ad esaminare l'adeguatezza delle strategie previste (sul piano organizzativo e pedagogico); punta pertanto alla presa di

decisioni concernenti la scelta delle strategie (decisioni relative all'impianto strutturale). La valutazione di processo, invece, consiste nell'esaminare l'adeguatezza delle strategie effettivamente utilizzate in rapporto a quelle previste e punta pertanto alla presa di decisione sulla messa in atto delle strategie e sulle eventuali modifiche da adottare (decisioni di applicazione). Infine, la valutazione di prodotto consiste nell'esaminare l'adeguatezza degli esiti in rapporto ai risultati attesi/obiettivi del progetto, al contesto, all'input e alle procedure attivate per decidere se riproporre, terminare o modificare il progetto.

Dal canto loro Parlett e Hamilton in un loro scritto apparso nel 1972 presentano la *illuminative evaluation*, che vuole fornire informazioni non solo sui risultati ma anche sul processo di progetti innovativi. Sulla base di un'argomentata analisi critica del modello sperimentale classico (occorrono campioni molto estesi, la verifica delle ipotesi di partenza presuppone che intervengano pochi o nessun cambiamento durante l'attuazione del progetto, vengono ignorate informazioni aneddotiche, impressionistiche, soggettive forse più pertinenti all'innovazione, si trascurano i risultati atipici, non si tiene conto dei problemi posti dai diversi gruppi interessati), essi avanzano l'ipotesi che i metodi sperimentali «siano per lo più inadatti, inefficaci o insufficienti per gli scopi della valutazione dei progetti» in particolare di quelli innovativi (Parlett e Hamilton, 1972, p. 7). Nel loro approccio riprendono un'espressione di Trow (1970), secondo il quale scopo della valutazione di un progetto innovatore è quello di mettere in luce ciò che provano gli alunni e insegnanti che vi partecipano e di aiutare a «identificare quelle procedure e quegli elementi dello sforzo educativo che sembrano aver prodotto gli effetti desiderati» (Trow, 1970, p. 302). Tale valutazione è centrata sulla descrizione e sull'interpretazione delle innovazioni educative e cerca di mettere ordine e di far luce su un complesso intreccio di elementi. Secondo tali autori «le dimensioni, gli scopi e le tecniche della valutazione dipendono da molti fattori: le preoccupazioni dei committenti; la natura e lo stadio in cui è l'innovazione; il numero delle istituzioni coinvolte, come pure il numero degli insegnanti e studenti coinvolti; il livello di collaborazione e il grado di accesso a informazioni rilevanti; il tipo di esperienza del ricercatore; il tempo disponibile per la raccolta dei dati; il tipo di rapporto richiesto; e certamente non ultimo, per importanza, l'ammontare dello stanziamento per la valutazione» (p. 15). Il problema viene osservato da una molteplicità di angoli visuali e tale approccio, definito di triangolazione (Webb *et al.*, 1966) facilita anche il controllo incrociato di risultati altrimenti ipotetici.

Il decennio 1973-1983 viene invece denominato *età della professionalizzazione*, in quanto il campo della valutazione si pone come un ambito professionale distinto da quello della ricerca. Vengono pubblicate varie riviste specifiche sull'argomento, vengono fondate varie Associazioni (per esempio l'*American Evaluation Association*), vengono attivati appositi corsi universitari sulla metodologia della valutazione di programmi e di progetti distinta dalla metodologia della ricerca educativa.

Un altro importante approccio della prima metà degli anni settanta è la cosiddetta *goal free evaluation* (Scriven, 1973) che, in opposizione alla valutazione centrata sulla comparazione obiettivi-risultati, propone una valuta-

zione centrata sugli esiti effettivi. Gli esiti attesi infatti secondo Scriven rischiano di essere fuorvianti se assunti come riferimento e come base di partenza: coloro che sono coinvolti nel progetto tendono a reinterpretare in fase di realizzazione le attività nelle quali sono coinvolti e, pertanto, anche gli obiettivi. La raccolta delle informazioni deve essere libera dalla “gabbia” dei risultati attesi e deve essere effettuata con la più ampia varietà di strumenti possibili per poter arrivare poi a un giudizio di valore sul progetto.

Pure della prima metà degli anni settanta è l’approccio della *responsive evaluation* di Stake (1974). Partendo dalla considerazione che all’interno di gruppi omogenei o di gruppi diversi ci sono scopi diversi o alternativi e molti criteri di riuscita, tale valutazione è orientata – come dice Stake stesso (1988, p. 53) – «alle attività (a), singolarità (b) e pluralità sociale del programma (c). Naturalmente è diretta a individuare i pregi e i difetti del programma (d). È attenta ai molteplici, e a volte contraddittori, “standard” dei diversi gruppi (e). Invece di accentuare la generalizzazione dei risultati (f) e servire ai ricercatori, teorici, tecnici di politica scolastica e autorità lontane [...] la maggior parte di coloro che eseguono la valutazione *responsive* cercano generalmente di fornire informazioni utili soprattutto agli operatori e a quanti sono coinvolti nel programma». In tale tipo di valutazione non è prevista una suddivisione in fasi in quanto l’osservazione e il feed-back continuano a essere importanti dalla prima all’ultima settimana. In tale tipo di valutazione è molto importante il processo usato per convalidare le osservazioni, vale a dire la triangolazione. È un termine tratto dalla navigazione e indica la localizzazione della propria posizione in mare in riferimento a oggetti diversi sull’orizzonte; ovviamente non si utilizza la carta geografica bensì una mappa cognitiva. Stake precisa che ci sono quattro modi: guardare ripetutamente; utilizzare altri due osservatori che osservino la stessa cosa; usare procedure e strumenti di rilevazioni diversi; usare tre punti di vista. Aggiunge inoltre che non ci si deve aspettare che le cose triangolino: alcune cose risultano diverse se considerate da occhi diversi.

In quegli anni il valore del pluralismo, già riconosciuto dai cosiddetti approcci alternativi, viene sottolineato in particolare da quello denominato *democratic evaluation* di MacDonald (1976). Secondo tale autore la valutazione è in primo luogo un’attività politica, che ha la sua giustificazione nel diritto di conoscere da parte di un ampio *range* di individui coinvolti. La “valutazione democratica” costituisce infatti per la comunità un servizio di informazione sulle caratteristiche del programma/progetto educativo: il valutatore democratico riconosce il pluralismo dei valori e deve fare in modo che possano essere espressi differenti interessi. La negoziazione e l’accessibilità costituiscono pertanto dei concetti chiave.

In Europa a metà degli anni settanta Cardinet, in *L’élargissement de l’évaluation* (1975), afferma che la finalità della valutazione è «prima di tutto pratica» e il valutatore non deve essere colui che valuta «per far sì che vengano espressi i diversi punti di vista presenti e per lasciare ai responsabili la loro piena libertà di decisione» (p. 6), mettendo a loro disposizione informazioni che da soli non sarebbero stati in grado di procurarsi: dati economici, risultati statistici, pareri giuridici, documenti storici, inchieste ecc. Essi sono così in grado di prendere le loro decisioni più liberamente.

Cardinet considera come importanti le condizioni in cui sono stati ottenuti i risultati e, di conseguenza, l'analisi approfondita dei vari aspetti del sistema. Ma «spiegare i risultati attraverso le condizioni nelle quali sono stati ottenuti significa spiegare come si è arrivati là» (p. 8), per cui la pubblicazione di uno studio di valutazione permette di fornire ad altre persone un «risultato d'esperienza».

Il 1980 è l'anno in cui Patton pubblica *Qualitative evaluation methods* che presenta un approccio qualitativo ai problemi della valutazione entrando anche nel merito dei disegni di valutazione qualitativa. Due anni prima lo stesso Patton (1978) aveva invece presentato una strategia valutativa (valutazione centrata sull'uso) che consente di scegliere tra modelli e approcci diversi. Un primo passo consiste nell'identificare, da parte del valutatore che agisce in nome e per l'utilizzatore delle informazioni, nell'identificare con precisione coloro che prendono le decisioni e che si avvarranno delle informazioni prodotte dalla valutazione. Tramite un lavoro comune tra costoro e il valutatore vengono individuate le questioni rilevanti in base alla quali verrà scelto il modello e il tipo di valutazione più idoneo.

Un'altra tappa importante è la proposta da parte di Guba e Lincoln nel 1981 della valutazione transazionale e fenomenologica: da un lato le caratteristiche dell'oggetto valutato e, dall'altro, le esigenze, le aspettative e i valori di coloro che si relazionano con l'oggetto valutato.

In quegli stessi anni vari altri autori, tra cui lo stesso Cronbach (1982) considerano i diversi modelli non come escludentesi, ma in grado di offrire al valutatore una visione più ampia del suo compito.

Il periodo 1983-2001 viene invece definita l'*età dell'espansione e dell'integrazione* (Madaus, Stufflebeam, 2000, p. 16). Dopo un momento di stallo dell'economia c'è nuovamente una fase di espansione che è consistita nello sviluppo di società di valutatori professionisti in più di venti nazioni e nella collaborazione tra esperti provenienti da varie discipline. Scriven utilizza addirittura il termine di «trans-disciplina» in riferimento alla valutazione.

Alla fine degli anni ottanta Guba e Lincoln (1989) delineano un'alternativa che essi chiamano valutazione di quarta generazione o rispondente e costruttivista: le domande, le preoccupazioni e gli assunti di coloro che sono coinvolti o responsabili (*stakeholders*) costituiscono il focus organizzativo della valutazione all'interno dell'impianto metodologico del paradigma costruttivista.

I criteri atti a tenere sotto controllo, all'interno di questo nuovo paradigma, la soggettività di chi raccoglie le informazioni e del suo influsso sui dati raccolti sono quattro: 1) il valore di verità/credibilità che nel modello classico è la validità interna; 2) l'applicabilità/trasferibilità che corrisponde alla validità esterna; 3) la consistenza che equivale all'affidabilità; 4) la confermabilità corrispondente alla neutralità propria del paradigma tradizionale. Le tecniche operative che possono rispondere a uno o più dei criteri proposti sono la raccolta di dati prolungata, reiterata e sottoposta a triangolazione; il confronto critico con un collega; l'analisi dei casi negativi; il coinvolgimento dei valutati nell'interpretazione dei dati; il sottoporre a controllo esterno il processo valutativo.

In questi ultimi anni, in relazione alla complessità del problema e all'esigenza di dover tener conto delle diverse funzioni della valutazione e dei diversi contesti d'uso, sembrano affermarsi sempre più non tanto specifici modelli quanto alcuni interrogativi a cui i valutatori devono cercare di rispondere. È in questo contesto che nel 1994 il Joint Committee, presieduto da Stufflebeam, ha pubblicato una seconda edizione degli standard del 1981. Nel *The Program Evaluation Standards* le categorie restano quattro, per cui la valutazione deve essere: 1) utile 2) fattibile, 3) appropriata, adeguata e legittima, 4) accurata. Essi servono in particolare nelle valutazioni delle valutazioni, per esempio nelle metavalutazioni, fornendo così agli utilizzatori un aiuto per un uso prudente delle informazioni valutative.

Nel concludere questa carrellata storica ci sembra importante sottolineare che nell'analizzare i diversi modelli e le loro contrapposizioni non si può prescindere da specifiche circostanze storiche e dunque dai condizionamenti sociali, politici ed economici che influenzano la teoria e prassi educativa.

## 1.2

### **Rendere conto di ciò che si fa: quali orientamenti?**

Una rassegna della recente letteratura sulla valutazione dei programmi fa emergere la presenza di due forze che influenzano la pratica della valutazione dei programmi negli anni novanta e nei primi anni del nuovo secolo.

La prima tendenza è la spinta verso il render conto di ciò che si fa (*accountability*), che impone pratiche economiche e standard di responsabilità ai diversi soggetti pubblici e nonprofit, tra cui rientrano anche le agenzie educative. Il crescente divario tra l'offerta e la domanda di fondi pubblici, la rivoluzione dell'informazione che ha incrementato la domanda di informazioni valutative e il conseguente interesse dei media; le norme che vincolano, in forma sempre più estesa, i finanziamenti pubblici ai risultati ottenuti offrono un panorama caratterizzato da un aumento della competizione per poter usufruire delle scarse risorse e, di conseguenza, un incremento della domanda per dimostrare i risultati ottenuti. Come effetto di questa aumentata enfasi sulla responsabilità, gli enti pubblici e nonprofit stanno facendo fronte alla richiesta di rendere trasparenti i risultati e di comportarsi come in genere si comportano le imprese economiche. Il presupposto sottostante sembra essere: si deve intraprendere la strada che le imprese economiche stanno percorrendo così da utilizzare in modo efficace alcune delle loro pratiche.

La seconda forza è il movimento di democratizzazione, animata da un dibattito di natura filosofica all'interno della valutazione di programma e caratterizzata dai tentativi di rendere la valutazione più inclusiva, trasparente e democratica. Mentre la spinta alla responsabilità sembra provenire dal mondo politico ed economico, la spinta alla democratizzazione sembra avere origine nel mondo accademico. Sebbene sia impossibile identificare un singolo evento che abbia provocato questa tendenza, possiamo considerare l'opera di Kuhn come quella che ha aperto il dibattito sui paradigmi conoscitivi e sulla supposta universalità della verità. In ambito valutativo

questo dibattito è stato introdotto da Lincoln e Guba (1985).

La perdita di legittimità della valutazione tradizionale nella pratica valutativa e la richiesta di una maggiore trasparenza e democrazia ha avuto come esito un aumento di popolarità di approcci quali la valutazione *community-based*, partecipativa, collaborativa, inclusiva, per lo sviluppo (*empowerment*). Tali approcci fanno riferimento a quelle strategie di valutazione il cui successo dipende dalle informazioni che forniscono e dalla cooperazione degli *stakeholders*.

Le principali categorie di approcci partecipativi individuabili in letteratura sono: la valutazione *stakeholder-based* e la valutazione tesa allo sviluppo di competenze (*empowerment*). Le principali differenze tra questi due approcci si riferiscono agli obiettivi prioritari della valutazione e alla relazione tra valutatore e *stakeholders*. Nella valutazione *stakeholder-based* il valutatore esterno è l'esperto dei metodi di valutazione ma anche gli *stakeholders* sono riconosciuti esperti del loro programma. L'obiettivo principale di questo approccio è quello di fornire agli *stakeholders* informazioni circa lo sviluppo del programma senza venir meno al rigore, alla validità e all'obiettività del processo. La valutazione per lo sviluppo (*empowerment*) ha come obiettivo quello di facilitare l'apprendimento e il cambiamento dei soggetti coinvolti insieme a quello di valutare il programma/progetto. Il ruolo del valutatore, quindi, cambia: da esperto di contenuti diventa facilitatore.

A seguito di queste tendenze che sembrano difficilmente inconciliabili aumenta la popolarità degli approcci pragmatici che integrano metodi diversi in relazione alle caratteristiche di un particolare programma da valutare.

Se questo orientamento si svilupperà, vi saranno probabilmente profonde implicazioni per la valutazione dei programmi. In primo luogo lo scopo della valutazione sarà determinato non da valutatori esperti ma dagli *stakeholders*, in particolare quelli che finanziano la valutazione. Inoltre senza una guida o un accordo con il mondo scientifico su come condurre in modo appropriato una valutazione, i decisori pubblici molto più probabilmente si avvicineranno a quei valutatori i cui punti di vista sulla valutazione si adattano maggiormente ai loro bisogni. Il pericolo di questa perdita di credibilità dei valutatori di professione è naturalmente che la valutazione possa evolvere in un processo persino ancor più influenzato dalla politica di quanto lo sia già, e che i valutatori diventino solo degli *stakeholders*.

### 1.3

#### Quale impostazione e in quale direzione?

Non si può dimenticare che alla base del presente lavoro c'è stato un processo iniziale in cui l'amministratore (il Servizio scuola della Provincia di Bologna) ha deciso della portata e del grado di importanza delle informazioni per lui necessarie e che è stato commissionato uno studio di valutazione sulla "passerella" (che costituisce pertanto l'oggetto dello studio valutativo). Quest'ultimo, oltre alla realizzazione, richiede una presentazione

chiara e comprensibile delle informazioni raccolte durante lo studio, che giustifica il presente volume. In esso chi ha commissionato la rilevazione delle informazioni non può supporre di ritrovare qui tutte quelle di cui ha bisogno: le scelte politiche vengono effettuate non soltanto sulla base di dati empirici. D'altro canto riteniamo importante che tutte le informazioni raccolte soddisfino i criteri di rigore cui fanno riferimento le stesse linee guida del Joint Committee (1994).

Poiché da un punto di vista metodologico per procedere con correttezza occorre precisare gli obiettivi della valutazione, la natura e i limiti del compito del valutatore, esplicitiamo che abbiamo inteso far luce sull'oggetto indagato, con il compito di raccogliere le informazioni sulle attività, sulle caratteristiche, i risultati a breve e a medio termine del progetto "passerella" tenendo conto dei diversi punti di vista e diverse prospettive allo scopo di contribuire alla realizzazione di un sistema scolastico flessibile e in grado di far sì che "non uno di meno" dei potenziali studenti vi entri/rientri. Nel nostro caso inoltre non ci è stato richiesto di delineare le opzioni possibili, che possono essere dedotte da queste informazioni o pronunciare un "verdetto" finale sulla "passerella". Da qui il titolo del volume *Per una valutazione di un progetto*, teso a sottolineare proprio l'aspetto di lavoro preparatorio, tramite la raccolta di informazioni, a una valutazione che potrà essere realizzata dalla committenza e/o da altri soggetti coinvolti.

Nella raccolta delle informazioni non ci è limitati a una sola fonte di dati, ma si sono cercate convalide e disconferme dall'intreccio dei dati nella convinzione che la triangolazione costituisca un antidoto alle distorsioni frequenti nella raccolta delle informazioni.

In primo luogo è stata condotta una raccolta di documenti funzionali alla ricostruzione del percorso scolastico e formativo degli studenti del progetto "passerella" e del contesto scolastico di destinazione. A tal scopo sono state realizzate anche alcune interviste semistrutturate a diversi attori dei sistemi scolastici e formativi a vario titolo coinvolti nel progetto.

Una seconda parte dell'indagine, la più consistente, ha riguardato gli studenti, i loro genitori e gli insegnanti degli istituti professionali in cui si sono iscritti gli studenti al termine della passerella.

La raccolta delle informazioni è stata realizzata attraverso interviste semistrutturate in presenza o, in caso di impossibilità dell'intervistato, telefoniche. Nel caso degli studenti è stato utilizzato anche un questionario strutturato per la raccolta di opinioni.

Gli studenti sono stati "seguiti" nel loro percorso all'interno dell'istituto professionale di destinazione. Una prima intervista, infatti, è stata realizzata a pochi giorni (un mese circa) dall'inizio dell'anno scolastico (ottobre 2002). In quell'occasione è stato somministrato contestualmente anche il questionario sulle opinioni. Nello stesso periodo sono state effettuate le interviste rivolte agli studenti della "passerella" che non sono rientrati nel sistema scolastico e si sono inseriti in un'azienda. Una seconda intervista è stata realizzata al termine dell'anno scolastico nei giorni in cui si stavano svolgendo le prove dell'esame finale di qualifica (giugno 2003). Nello stesso periodo (maggio-giugno) sono stati intervistati alcuni insegnanti dei due istituti professionali coinvolti nel progetto. I punti di vista dei genitori sono

stati raccolti attraverso interviste telefoniche, sia nel periodo di realizzazione della prima intervista agli studenti, sia nel secondo.

L'intervista semistrutturata rivolta agli studenti della passerella è stata finalizzata a raccogliere informazioni, sul percorso scolastico passato, sulla situazione attuale, sull'andamento scolastico (difficoltà incontrate, rapporto con professori e compagni, materie) o sul contesto lavorativo (nel caso degli studenti inseriti in azienda), sull'importanza attribuita alla formazione professionale e all'istruzione, sulle aspettative per il futuro, sulla valutazione complessiva dell'esperienza della passerella.

Il questionario strutturato, costruito utilizzando in gran parte gli item di uno strumento simile somministrato in una precedente indagine realizzata a Bologna all'interno di una ricerca a livello nazionale, misurava le opinioni sul valore dell'istruzione, il rapporto con la scuola, la riuscita scolastica, il rapporto con la famiglia, gli insegnanti e gli amici, il valore attribuito al CFP.

Gli ambiti indagati dall'intervista agli insegnanti riguardavano la precedente conoscenza degli studenti della passerella, il momento dell'inserimento, le difficoltà legate al contesto classe, le ricadute sulla predisposizione del contesto didattico, i rapporti tra i compagni di classe, il rapporto con le famiglie, la valutazione del progetto passerella e dell'esperienza complessiva. Ai genitori sono state rivolte domande sul rapporto con le istituzioni scolastiche e formative, sul rapporto con i professori, sul ruolo avuto nella scelta di intraprendere la passerella, sulla "passerella" e sull'esperienza complessiva.

La conduzione delle interviste non ha presentato aspetti problematici e i contatti sono stati sempre caratterizzati da un clima di cordialità e collaborazione. A tutti gli intervistati è sempre stato garantito l'anonimato e tutte le informazioni sono state raccolte nel rigoroso rispetto dei vincoli giuridici e deontologici sulla riservatezza dei dati.

Occorre inoltre precisare che non tutte le informazioni raccolte compaiono in questo volume: là dove esse potevano avere delle conseguenze per le persone cui si riferivano le abbiamo omesse, anche se le abbiamo utilizzate.

La scelta di dare ampio spazio nel testo alle parole degli intervistati risponde all'intento di offrire, al lettore gli elementi, seppur rielaborati da chi scrive, per essere in grado di elaborare un proprio giudizio valutativo.

### Riferimenti bibliografici

- CAMPBELL D., STANLEY L., *Experimental and quasi-experimental design for research on teaching*, in Gage N.L. (ed.), *Handbook of research on teaching*, Rand-McNally, Chicago 1963, pp. 171-241.
- CARDINET J., *L'élargissement de l'évaluation*, IRDP, Neuchâtel 1975.
- CRONBACH L. J., *Course improvement through evaluation*, in "Teachers College Record", n. 64, 1963, pp. 672-83.
- CRONBACH L. J., *Designing evaluations of educational and social programs*, Jossey-Bass, San Francisco 1982.
- DE LANDSHEERE G., *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Presses Universitaires de France, Paris 1979.

- FISHER R. A., *The design of experiments*, Oliver & Boyd, London 1935 (trad. it. *La programmazione degli esperimenti*, Nistri-Lisci, Pisa 1954).
- FITZPATRICK J. L., SANDERS J. R., WORTHEN B. R. (eds.), *Program Evaluation. Alternative Approaches and Practical Guidelines*, Pearson Education, Boston 2004<sup>3</sup>.
- GIOVANNINI M. L. (a cura di), *La valutazione delle innovazioni nella scuola*, Cappelli, Bologna 1988.
- GUBA E. G., LINCOLN Y. S., *Effective evaluation*, Jossey Bass, San Francisco 1981.
- GUBA E. G., LINCOLN Y. S., *Fourth Generation Evaluation*, Sage, Newbury Park (CA) 1989.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION, *Standards for evaluations of educational programs, projects, and materials*, McGraw-Hill, New York 1981.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION, *The program evaluation standards. How to assess evaluations of educational programs*, Sage, Thousand Oaks 1994.
- KELLAGHAN T., STUFFLEBEAM D. L. (eds.), *International Handbook of Educational Evaluation*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht-Boston-London, 2003.
- LICHTNER M., *La qualità delle azioni formative. Criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione del significato*, Franco Angeli, Milano 1999.
- LINCOLN Y. S., GUBA E. G., *Naturalistic inquiry*, Sage, Beverly Hills (CA) 1985.
- MACDONALD B., *Evaluation and the control of education*, in Tawney D. (ed.), *Curriculum evaluation today: trends and implications*, MacMillan, London 1976, pp. 125-36.
- MADAUS G. F., SCRIVEN M., STUFFLEBEAM D. L. (eds.), *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation*, Kluwer-Nijhoff, Boston 1983.
- MADAUS D. F., STUFFLEBEAM D. L., *Program Evaluation: an historical overview*, in Stufflebeam D.L., Madaus G. F., Kellaghan T. (eds.), *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*, Kluwer Academic Publishers, Boston-Dordrecht-London 2000<sup>2</sup>, pp. 3-18.
- MCCALL W. A., *How to Experiment in Education*, MacMillan, New York 1923.
- NORRIS N., *Understanding Educational Evaluation*, Kegan Page, London 1990.
- PARLETT M., HAMILTON D., *Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovative programs*, Centre for Research in the Educational Sciences, Edinburgh University 1972, ristampato in Tawney D. (ed.), *Curriculum evaluation today: trends and implications*, MacMillan Education, London 1976, pp. 84-101.
- PATTON M. Q., *Qualitative evaluation methods*, Sage, Beverly Hills (CA) 1980.
- PATTON M. Q., *Utilization-Focused Evaluation*, Sage, Beverly Hills (CA) 1978.
- SANDERS J. R., *Program/Project Evaluation. Introduction*, in Kellaghan T., Stufflebeam D. L., Wingate L. A. (eds.), *International Handbook of Educational Evaluation*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht-Boston-London, 2003.
- SCRIVEN M., *The methodology of evaluation*, in Stake R. E. (ed.), *Curriculum evaluation*, American Educational Research Association Monograph Series on Evaluation, n. 1, Rand McNally, Chicago 1967, pp. 39-83.
- SCRIVEN M., *Goal-free evaluation*, in House E. R. (ed.), *School Evaluation: the Politics and Process*, McCutchan, Berkeley 1973, pp. 319-28.
- SCRIVEN M., *Evaluation thesaurus*, Edgepress, Pt Reyes (CA) 1980<sup>2</sup>.
- SMITH E. R., TYLER R. W., *Appraising and Recording Student Progress. A Report of the Eight-Year-Study*, Harper & Row, New York 1942.
- STAKE R. E., *La valutazione "responsive"*, in Giovannini M. L. (a cura di), *La valutazione delle innovazioni nella scuola*, Cappelli, Bologna 1988, pp. 49-59.
- STAKE R. E., *Responsive evaluation*, in "New Trends in Evaluation" n. 35, 1974, pp. 41-73.
- STAKE R. E., *The countenance of educational evaluation*, in "Teachers College Record", n. 68, 1967, pp. 523-40.
- STRAW R. B., COOK T. D., *Meta-evaluation*, Walberg H. J., Haertel G. D. (eds.), *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*, Pergamon Press, Oxford 1990, pp. 58-60.

- STUFFLEBEAM D. L., MADAUS G. F., KELLAGHAN T. (eds.), *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*, Kluwer Academic Publishers, Boston-Dordrecht-London 2000<sup>2</sup>.
- STUFFLEBEAM D. L., *The CIPP Model for Evaluation*, in Kellaghan T., Stufflebeam D. L. (eds.), *International Handbook of Educational Evaluation*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht-Boston-London 2003, pp. 31-62.
- TESSARO F., *La valutazione dei processi formativi*, Armando editore, Roma 1997.
- TROW M. A., *Methodological problems in the evaluation of innovation*, in Wittrock M. C., Wiley D. E. (eds.), *Problems in evaluation of instruction*, Rinehart, New York 1970
- TYLER R. W., *Basic principles of curriculum and instruction*, University of Chicago Press, Chicago 1950.
- WALBERG H. J., HAERTEL G. D. (eds.), *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*, Pergamon Press, Oxford 1990.
- WEBB E. J. et al., *Unobtrusive measures: non-reactive research in the social sciences*, Rand McNally, Chicago 1966.
- WOLF R. M., *The Nature of Educational Evaluation*, in "International Journal of Educational Research", n. 1, 1987, pp. 125-43.

### Note

1. Nella letteratura anglofona il termine paradigma è utilizzato nel senso definito da Kuhn: scuola di pensiero, filosofia, *Weltanschauung* (De Landsheere, 1979, p. 195). Patton (1975) lo definisce come visione del mondo, prospettiva generale, modo di scomporre la complessità del mondo reale. Il termine è stato definito anche da Guba e Lincoln (1989, p. 80) come «un insieme fondamentale di credenze, un insieme di supposizioni che siamo pronti a fare, che servono come pietra di paragone per guidare la nostra attività».

2. McCall (1923) distingue tre tipi fondamentali di disegno sperimentale, di cui dà ampie indicazioni circa la scelta e l'applicabilità: 1) il caso del fattore unico, che viene fatto agire mantenendo costanti tutte le altre variabili e misurando la differenza fra la situazione iniziale e quella finale; 2) il caso multiplo o dei gruppi equivalenti, in cui si comparano due o più casi paralleli equivalenti; 3) il caso ciclico o rotazione di fattori, in cui si fanno agire alternativamente i diversi fattori sui diversi gruppi. Per un approfondimento cfr. per esempio E. Becchi, *Sperimentare nella scuola. Storia, problemi, prospettive*, La Nuova Italia, Firenze, 1997, pp. 160.

3. Alla rubrica dei disegni pre-sperimentali appartengono tre schemi (il cosiddetto disegno a un colpo solo, quello del gruppo in cui si applica il pretest e post-test con la comparazione tra situazione iniziale e finale del medesimo gruppo, e quello chiamato della comparazione statica tra gruppi); alla rubrica dei disegni sperimentali a pieno titolo appartengono il disegno del gruppo di controllo con gruppi randomizzati, il disegno a quattro gruppi di Solomon e quello a due gruppi casuali senza pretest. Tra i disegni quasi sperimentali, caratterizzati dalla possibilità di una misurazione precisa e di un confronto ma nel contempo dalla mancanza di randomizzare i soggetti e di controllare alcune variabili dell'esperimento, Campbell e Stanley ne distinguono dieci.

4. Tra i fattori potenzialmente invalidanti la validità interna, essi fanno riferimento agli eventi specifici che intervengono tra la misurazione iniziale e quella finale, la maturazione dei soggetti, gli effetti del pretest sui risultati del post-test, il complesso dei cambiamenti relativi agli strumenti di misura, la regressione statistica, la selezione dei soggetti nei gruppi sperimentali, la "mortalità sperimentale" e il loro intrecciarsi. Tra i fattori pregiudicanti la validità esterna vengono indicati: l'effetto reattivo o interattivo del test, gli effetti dell'interazione tra la selezione e la variabile sperimentale, gli effetti reattivi della strutturazione stessa dell'esperimento (cfr. Campbell e Stanley, 1963, pp. 13 ss.).

5. Cfr. G. Benvenuto, G. Rescalli, A. Visalberghi (a cura di), *Indagini sulla dispersione scolastica*, La Nuova Italia, Firenze 2000, p. 131.

# I principali elementi di contesto e le linee progettuali

## 2.1

### Una ricerca a Bologna sui percorsi non lineari

Uno dei punti di partenza del processo di valutazione del progetto qui considerato è l'analisi, per quanto sintetica, di alcuni fenomeni che caratterizzano la popolazione scolastica e delle possibilità e vincoli normativi in cui si è sviluppata l'esperienza progettuale.

In modo parallelo a questo lavoro, inoltre, risulta importante compiere una rassegna delle precedenti esperienze di valutazione realizzate sulla medesima tipologia di progetto.

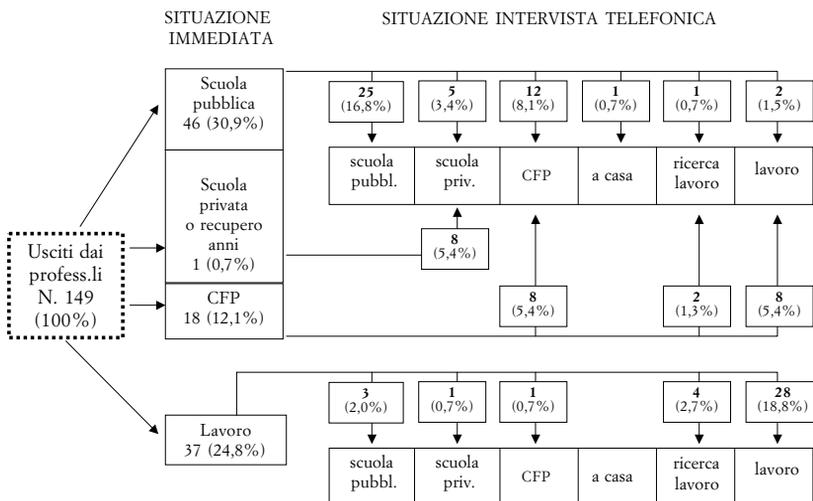
È su questi due aspetti che si focalizzerà il presente capitolo per poi passare a descrivere i tratti fondamentali del documento progettuale. L'esperienza del percorso formativo di *Preparazione al reinserimento nella scuola secondaria superiore*, ovvero la "passerella", nasce all'interno di un contesto sociale scolastico provinciale caratterizzato da percorsi di dispersione scolastica fortemente dinamici. È sullo sfondo di questo fenomeno che il percorso progettuale in esame può essere interpretato e assumere particolare rilevanza.

I *percorsi non lineari* degli studenti usciti al primo anno del sistema scolastico emerge da una ricerca empirica sulla dispersione scolastica a Bologna realizzata all'interno di un'indagine a livello nazionale affidata dall'Ispettorato per l'Educazione Fisica e Sportiva al Liceo scientifico "Righi" di Roma e al Centro di Iniziativa e di Ricerca sul Sistema Educativo e Scientifico (CIRSES). Le rilevazioni, effettuate nell'anno 2000, sono state condotte sugli studenti, iscritti al 1° anno negli anni scolastici 1997-98 e 1998-99, che hanno lasciato la scuola nelle province di Bologna, Roma, Palermo, Viterbo<sup>1</sup>. Si tratta, quindi, del periodo immediatamente precedente l'inserimento dell'obbligo scolastico e formativo.

Il segmento di indagine realizzato a Bologna ha riguardato un campione di 383 soggetti usciti da un liceo, due istituti tecnici industriali e da tre istituti professionali, pari al 73% dei non reiscritti alla stessa scuola (in totale 523). Qui limitiamo la nostra analisi ai soli studenti fuoriusciti dagli istituti professionali precisando che quanto sarà affermato a loro riguardo può essere esteso anche agli studenti fuoriusciti dalle altre tipologie di istituti scolastici<sup>2</sup>.

Nella FIG. 2.1 sono schematizzati i dati delle dichiarazioni di una parte dei 149 intervistati telefonicamente usciti dai professionali relativi a due tappe del percorso intrapreso dopo la non iscrizione nello stesso istituto secondario: quella al momento immediatamente successiva all'uscita dalla scuola e quella al momento dell'intervista telefonica.

FIGURA 2.1  
I percorsi "non lineari" degli studenti respinti negli istituti professionali nella provincia di Bologna (aa. ss. 1997-98 e 1998-99)



Fonte: M. L. Giovannini, 2000.

La situazione dei 149 studenti immediatamente dopo la fuoriuscita dall'istituto professionale era questa:

- 46 (30,9%) si sono iscritti a una scuola pubblica;
- 1 (0,7%) si è iscritto a una scuola privata o recupero anni scolastici;
- 18 (12,1%) si sono iscritti a un centro di formazione professionale;
- 37 (24,8%) sono entrati nel mondo del lavoro;
- 47 (31,5%) erano in altre situazioni (ricerca di lavoro, militare, momento di riflessione, ecc.)

Come emerge chiaramente dai dati riportati, i percorsi degli studenti dopo questo primo momento evidenziano cambiamenti che sono manifestazione di ripensamenti intercorsi con il passare del tempo.

Un altro aspetto importante è emerso dalle interviste in presenza realizzate con 16 studenti: la stragrande maggioranza (oltre l'80%) manifesta un atteggiamento positivo nei confronti del valore dell'istruzione e del titolo di studio scolastici per il proprio futuro personale e professionale.

La non linearità dei percorsi e l'atteggiamento positivo verso la scuola

che caratterizzano gli studenti fuorisciti dagli istituti scolastici medio superiori pongono un serio interrogativo ai decisori politici responsabili della costruzione del sistema scolastico nazionale e locale: come poter configurare percorsi scolastici flessibili tali da poter favorire la realizzazione delle scelte dinamiche degli studenti?

È a questo interrogativo che l'Amministrazione provinciale di Bologna ha inteso offrire una prima risposta con l'approvazione del progetto *Preparazione al reinserimento nella scuola secondaria superiore* forte anche di un contesto normativo che, a partire dall'anno 2000, aveva creato le condizioni per una riconfigurazione del sistema scolastico.

A questo quadro normativo volgiamo ora la nostra attenzione.

## 2.2

### Linee e vincoli del contesto normativo

#### 2.2.1. La normativa nazionale

L'esperienza del monitoraggio e valutazione del progetto di "passerella" nella Provincia di Bologna si è collocata all'interno di un contesto normativo-istituzionale a livello nazionale che si è venuto a delineare a partire dal 1999. È infatti con l'articolo 68 della legge 17 maggio 1999, n. 144<sup>3</sup> che è stato introdotto il «diritto/dovere alla istruzione e alla formazione fino a 18 anni». La norma prevede che un giovane per esercitarlo, a 15 anni, può scegliere di proseguire nella scuola, per conseguire un titolo di studio, o nella formazione professionale regionale o nell'apprendistato, per conseguire una qualifica.

A partire da questo primo provvedimento l'obbligo formativo viene a delinearsi gradualmente nell'anno successivo in modo particolare per quanto riguarda il tema dei passaggi tra sistemi formativi e quello correlato del riconoscimento reciproco dei crediti formativi<sup>4</sup>.

Nell'*Accordo*, sancito dalla Conferenza Unificata, del 2 marzo 2000<sup>5</sup>, infatti si sottolinea l'importanza di «promuovere intese fra regioni, province delegate e amministrazioni scolastiche volte a favorire l'*integrazione* fra percorsi scolastici e di formazione professionale».

Nell'*Allegato tecnico* dell'Accordo, al paragrafo 4 "Interazione fra istruzione e formazione professionale" si precisa che attraverso tali intese vengono:

Stabiliti il valore dei crediti formativi maturati presso la formazione professionale a tempo pieno oppure all'interno dell'apprendistato per il rientro nei diversi indirizzi di scuola secondaria superiore ed il valore dei crediti formativi maturati presso la scuola secondaria ai fini del passaggio al sistema di formazione professionale o all'apprendistato.

Pochi mesi più tardi, a luglio, viene firmato il D.P.R. n. 257<sup>6</sup> che regola l'attuazione dell'art. 68 della legge 144. L'art. 6 del decreto tocca il tema del "passaggio tra sistemi" formativi.

Alla base di questo ambito di normazione viene posto il valore di "credito" formativo delle conoscenze, competenze e abilità acquisite all'interno

dei percorsi formativi della formazione professionale, dell'apprendistato o per autoformazione<sup>7</sup>. Questo al fine di garantire «l'accesso ai diversi anni dei corsi di istruzione secondaria superiore»<sup>8</sup>.

L'articolo individua anche le caratteristiche principali di quattro elementi relativi alle procedure di passaggio: *a)* le commissioni preposte alla valutazione dei crediti; *b)* le modalità di accertamento; *c)* il certificato; *d)* le intese tra soggetti istituzionali.

Circa la *composizione* delle commissioni vengono individuate le seguenti caratteristiche:

- i soggetti che dovranno costituirle sono «le singole istituzioni scolastiche interessate o reti delle medesime istituzioni»;
- la costituzione dovrà avvenire «all'inizio di ciascun anno scolastico»;
- i componenti saranno docenti designati dai rispettivi collegi dei docenti *coadiuvate* da esperti del mondo del lavoro e della formazione professionale<sup>9</sup> (c. 1);
- è fatta salva la possibilità di variarne la composizione in relazione alle valutazioni da effettuare.

I *compiti* di queste commissioni saranno quelli di:

- attestare le competenze acquisite;
- individuare l'anno di corso nel quale i soggetti possono proficuamente inserirsi;
- rilasciare un apposito certificato.

Le *modalità* individuate dal legislatore *per accertare* e valutare i crediti formativi sono due:

- analisi «della documentazione presentata dagli interessati»;
- «eventuali ulteriori accertamenti» (c. 2).

Il *certificato* rilasciato dalle commissioni, in cui andranno attestate l'insieme delle valutazioni e delle indicazioni delle commissioni, dovrà possedere le seguenti caratteristiche:

- essere «redatto secondo modelli approvati con decreto del ministro della Pubblica Istruzione»;
- avere come *oggetto obbligatorio* «il possesso delle competenze essenziali relative alle discipline e attività caratterizzanti il corso di studi cui si intende accedere» e come *oggetto opzionale* «l'indicazione della necessità di eventuali integrazioni della preparazione posseduta, da realizzare nel primo anno di inserimento, anche mediante la frequenza di appositi corsi di recupero» (c. 3);
- può essere utilizzato dall'interessato per «l'iscrizione anche presso altre istituzioni scolastiche» (c. 2).

In relazione alle *intese* tra soggetti istituzionali, tese a favorire l'efficacia dei passaggi dall'uno all'altro sistema formativo, il decreto prevede la *possibilità* di stipulare intese tra i seguenti soggetti:

- tra le istituzioni scolastiche e le agenzie di formazione professionale, allo scopo di determinare i criteri e le modalità per la valutazione dei crediti formativi e il riconoscimento del loro valore;
- tra lo Stato, le Regioni e le Province autonome, per definire ambiti di equivalenza dei percorsi formativi<sup>10</sup>.

L'ultimo provvedimento rilevante dell'anno 2000, è la Circolare mini-

steriale protocollo n. 4210/ESC/10<sup>11</sup> che riporta le “Linee guida per l’attuazione dell’obbligo formativo”. La nota del ministro precisa che il «diritto di scelta, per ogni giovane, di proseguire la propria formazione fino al diciottesimo anno di età» diviene effettivo se «i tre canali formativi sono realmente complementari, nel rispetto della specificità e della pari dignità di ciascun sistema nel perseguire l’obiettivo, comune e condiviso, di favorire il successo formativo di tutti i ragazzi e le ragazze. [...] Questa collaborazione può offrire nuovi strumenti alle azioni di prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica».

Nell’*Allegato 1* alla circolare sono contenute le *indicazioni operative* rivolte alle scuole per l’attuazione dell’obbligo formativo nell’a. s. 2000-01 predisposte d’intesa con il ministero del Lavoro.

Nel documento è ribadito che tra le principali funzioni allo svolgimento delle quali concorrono gli istituti scolastici, nel quadro delle intese assunte a livello territoriale dall’amministrazione scolastica periferica, vi sono l’*integrazione dei percorsi* di istruzione, formazione e lavoro e i «passaggi tra i sistemi formativi». A quest’ultimo tema viene dedicato tutto il paragrafo A 2.3

La Nota ministeriale individua in modo esplicito due tipologie di passaggi: a) passaggi nel sistema dell’istruzione; b) *passaggi dal sistema d’istruzione alla formazione professionale e all’apprendistato*.

In relazione a entrambi le tipologie vengono richiamati testualmente i contenuti dell’art. 6 del D.P.R. 257. Un aspetto aggiuntivo è dato invece dall’introduzione del *dossier individuale* dello studente per favorire il passaggio e per mettere a disposizione delle commissioni valutatrici «idonei elementi di valutazione».

Tale documento, che andrà elaborato nelle fasi di accoglienza e orientamento, dovrà registrare i dati significativi e le competenze acquisite dall’individuo in modo da ricostruire la sua storia formativa, personale e professionale. Le informazioni riportate potranno essere «documentate, autodichiarate e/o eventualmente approfondite nell’ambito di colloqui specifici, e riguarderanno tre ambiti: a) istruzione/formazione, b) tirocini, stage, volontariato o altro; c) esperienze di lavoro». Le informazioni e le documentazioni sono riservate secondo le norme relative al trattamento dei dati sensibili.

Sempre all’interno dell’*Allegato*, viene riconosciuto un ruolo fondamentale alle certificazioni che dovranno essere rilasciate nei percorsi integrati al fine di «favorire l’integrazione tra le istituzioni e gli altri soggetti sociali che, a diverso titolo, sono coinvolti nei percorsi, anche integrati, dell’obbligo formativo».

Nel 2001 viene approvato il D.M. 31 maggio 2001 n. 174 “Disposizioni in materia di certificazione nel sistema della formazione professionale”. Nell’art. 1 viene affermato che tra le finalità della certificazione, nel sistema della formazione professionale, vi è anche quella di «consentire l’inserimento o il reinserimento nel sistema di istruzione e formazione professionale».

I cinque provvedimenti normativi richiamati sopra, attualmente ancora in vigore, hanno contribuito a definire l’ambito d’azione entro il quale si è collocata l’attività normativa e regolativa della Regione Emilia-Romagna che possiamo ora ad analizzare per quanto riguarda le sue tappe fondamentali.

### 2.2.2. La normativa regionale

A livello regionale, il processo di innovazione normativa e regolativa e di sperimentazione di processi di integrazione tra istruzione, formazione professionale e sistema del lavoro era già stato avviato a partire dal 1997.

La prima tappa di questo percorso è segnata dalla firma del Protocollo d'intesa del 13 giugno 1997<sup>12</sup> tra il ministero della Pubblica Istruzione, il ministero del Lavoro e della Previdenza sociale, la Regione Emilia-Romagna, le Province e la Confederazione delle autonomie locali dell'Emilia-Romagna per la sperimentazione di un nuovo sistema integrato di istruzione scolastica, postsecondaria, e formazione professionale. Nell'Allegato di questo atto, laddove si elencano le azioni per cui sono stati previsti finanziamenti<sup>13</sup>, si fa riferimento al fatto che le sperimentazioni di percorsi integrati devono prevedere un «riconoscimento di crediti per il successivo proseguimento nell'istruzione professionale ovvero per il passaggio ad altro indirizzo di studio secondario».

Due anni più tardi, a seguito della pubblicazione della legge 144, la Giunta della Regione Emilia-Romagna con Delibera 14 luglio 1999, n. 1224, approva le *Linee guida* a sostegno del progetto sperimentale regionale in attuazione della legge sull'innalzamento dell'obbligo scolastico e della legge di introduzione dell'obbligo formativo.

Tra gli obiettivi che la Regione intende raggiungere con l'avvio di questa sperimentazione vi è quello di progettare percorsi di formazione professionale iniziale caratterizzati 1) da «una integrazione tra vari soggetti che permetta la continuità formativa e la spendibilità dei crediti al fine di rendere possibile la mobilità verticale e orizzontale»; 2) da una logica di continuità con la programmazione degli Istituti scolastici. A questo proposito i percorsi devono prevedere la possibilità di «uscita al termine del primo anno, con l'acquisizione di una certificazione da spendersi come credito formativo all'interno di una mobilità verticale ed orizzontale, oppure l'acquisizione di una qualifica professionale al termine di un percorso biennale».

Nell'ottobre dell'anno successivo, la delibera della Giunta regionale n. 1640<sup>14</sup> aggiunge un ulteriore tassello alla definizione del sistema formativo integrato regionale. Vengono infatti definite le tipologie di certificazioni dei percorsi integrati nell'obbligo formativo e le relative procedure di rilascio. È con questo atto che sono introdotti nel sistema regionale della formazione professionale due importanti strumenti a sostegno dell'integrazione tra sistemi formativi:

- la *dichiarazione di competenza*, entrata a far parte degli attestati regionali non ufficiali<sup>15</sup>, da rilasciare al termine di un modulo formativo svolto in un percorso scolastico integrato con la formazione professionale;
- il portfolio, un dispositivo di registrazione delle attestazioni individuali adottato in via sperimentale, all'interno dell'area integrata a diretta promozione regionale.

Quest'ultimo viene ritenuto necessario a fornire utili indicazioni ai diversi sistemi formativi relativamente alla «modalità di inserimento diretto, di valutazione del credito posseduto, della applicabilità delle passerelle per le necessarie integrazioni di formazione».

All'interno di questa intensa produzione legislativa un posto di rilievo deve essere data all'attività della Regione Emilia-Romagna in occasione della predisposizione della programmazione del Fondo sociale europeo per il periodo 2000-2006. Infatti, in quell'occasione la proposta di consentire che nei Programmi Operativi Regionali trovassero spazio azioni legate a indirizzi di politica nazionale di competenza delle amministrazioni centrali è stata recepita nel Quadro comunitario di sostegno dell'Obiettivo 3.

In tal modo è stato possibile inserire sia nel Programma Operativo<sup>16</sup> sia nel Complemento di programmazione della Regione Emilia-Romagna - Obiettivo 3, 2000-2006 una serie di riferimenti che richiamano in modo esplicito l'obbligo formativo all'interno del quale vengono possono essere fatti rientrare interventi a sostegno dei passaggi tra sistemi formativi.

Nella sezione del Programma Operativo in cui vengono descritti gli obiettivi globali del programma operativo, tra le «importanti finalità e dispositivi di intervento proposti nel quadro della nuova programmazione» viene in particolare messo in evidenza il «sistema di certificazione dei percorsi e di crediti» necessario per «assicurare e valorizzare il passaggio e l'alternanza tra scuola, formazione e lavoro».

Nella sezione, invece, relativa alla Misura C.2 - Prevenzione della dispersione scolastica e formativa, si afferma che al fine di assicurare a tutti i giovani fino a 18 anni il completamento del proprio percorso di professionalizzazione, agendo sui *drop out* e sui giovani a rischio di dispersione, le azioni previste dovranno avere come risultato finale «il rientro nel sistema scolastico, per il conseguimento del titolo di studio, oppure il rientro o la permanenza nel sistema della formazione professionale o nell'apprendistato, per il conseguimento della qualifica».

Nel Complemento di programmazione, la Scheda descrittiva della Misura C2, tra le azioni di Sviluppo delle competenze di base e trasversali sono elencate «attività formative, anche individualizzate, di supporto e di accompagnamento per sostenere la permanenza all'interno del percorso formativo per giovani in condizioni di disagio e giovani immigrati». Sono inoltre previste misure di accompagnamento di carattere socio-pedagogico volte a «favorire l'inserimento, la permanenza o il reinserimento dei soggetti all'interno dei canali dell'obbligo formativo».

Dopo il 2000, i cambiamenti normativi a livello nazionale hanno creato le condizioni per un adeguamento della normativa regionale. È infatti a seguito di questo nuovo contesto che l'8 maggio del 2001 viene firmato l'Accordo tra la Regione Emilia-Romagna e l'Ufficio scolastico regionale, le Province e i Comuni dell'Emilia-Romagna per il coordinamento ed il governo integrato dell'istruzione, della formazione professionale e della transizione al lavoro. L'accordo pone tra i propri oggetti di competenza l'attuazione di un «sistema integrato di istruzione e formazione professionale in grado di rafforzare e valorizzare le specifiche finalità di ciascuna componente del sistema a pari dignità e di favorire, nel contempo, la capacità di interazione al fine dell'integrazione dell'offerta e della costruzione di un quadro condiviso di criteri e strumenti atti a garantire a giovani e adulti la fluidità dei passaggi tra un sistema e l'altro per la concreta fruizione delle opportunità di formazione permanente».

## 2.3

**Un'esperienza di monitoraggio e valutazione sui rientri**

Se limitiamo le nostre considerazioni al solo tema del monitoraggio e valutazione dei passaggi dalla formazione professionale, i risultati di una attività di monitoraggio relativa a tale tipologia di percorsi precedente all'avvio della nostra attività sono rintracciabili nel volume *Obbligo formativo: l'avvio delle sperimentazioni della formazione di base*<sup>7</sup>. Si tratta di una pubblicazione in cui sono confluiti gli esiti di un'attività di ricerca ed assistenza tecnica condotta dall'area Sistemi Formativi dell'ISFOL nell'ambito della formazione professionale iniziale che si è concretizzata nel monitoraggio e nell'analisi valutativa dei modelli sperimentali in un processo di modellizzazione che parte dalle esperienze già in corso.

L'obiettivo perseguito da questa attività era quello di seguire l'evoluzione delle attività sperimentali sul territorio nazionale e di cogliere in tempo reale le indicazioni provenienti dalle esperienze ai fini di un arricchimento della valorizzazione e disseminazione dei risultati.

L'ISFOL ha svolto il monitoraggio e la valutazione della prima annualità sperimentale di formazione professionale iniziale svoltasi nella Regione Lazio. È stata inoltre effettuata una *ricerca* che ha raccolto e analizzato le prime sperimentazioni realizzate da alcune regioni (Emilia Romagna, Lazio e Umbria e dalla Provincia autonoma di Trento) sulla riqualificazione della formazione iniziale.

È proprio in relazione al monitoraggio del sistema sperimentale della formazione professionale nella Provincia autonoma di Trento che viene presentato il tema del «passaggio tra formazione professionale di base e terzo anno dell'istruzione tecnica»<sup>8</sup>.

L'esperienza dei passaggi dalla formazione professionale agli istituti scolastici nel territorio trentino si è consolidata a partire dagli anni 1995 e 1996, anni in cui furono sottoscritti due protocolli d'intesa tra l'amministrazione provinciale di Trento e l'allora ministero della Pubblica Istruzione che consentivano agli studenti che avevano concluso il secondo anno del percorso di formazione professionale iniziale nei macro settori industria e artigianato e terziario di passare rispettivamente al terzo anno degli istituti tecnici industriali o per geometri (Protocollo d'intesa 19 ottobre 1995) e al terzo anno dell'istituto tecnico commerciale (Protocollo d'intesa 28 novembre 1996).

Il passaggio risulta vincolato da alcune *condizioni*:

- la promozione dello studente;
- la formalizzazione nella pagella di un giudizio di orientamento favorevole al passaggio in un istituto scolastico;
- l'esito positivo di un colloquio sostenuto davanti a una commissione paritetica costituita dal dirigente scolastico e da un insegnante dell'istituto scolastico di destinazione e dal direttore e da un docente del centro di formazione professionale.

Il rapporto di monitoraggio mette in evidenza come sia stato definito e costruito un percorso, gestito in forma integrata, al fine di garantire una «transizione accompagnata e supportata» nel corso del secondo quadri-

mestre. I passaggi di questo percorso risultano essere i seguenti:

*a)* formulazione del giudizio di orientamento favorevole al rientro nel sistema scolastico nella pagella del primo quadrimestre;

*b)* avvio, all'inizio del secondo quadrimestre, di un percorso scandito dalle seguenti fasi:

- individuazione in modo più analitico dei soggetti che potrebbero passare al sistema scolastico;

- realizzazione di attività di orientamento con visite agli istituti di destinazione;

- analisi della documentazione di supporto alla valutazione di ciascuno studente (portfolio);

- eventuale attività di approfondimento disciplinare.

Il colloquio finale ha la funzione di favorire, attraverso un'auto-presentazione e un'autovalutazione, l'esplicitazione della scelta e le motivazioni del rientro nel sistema scolastico.

L'attività dell'ISFOL è proseguita negli anni successivi con il monitoraggio della sperimentazione dei percorsi triennali di formazione iniziale o di base avviati nell'anno formativo 2002-03, nell'ambito del processo di riforma del sistema di istruzione e formazione professionale. Nel 2002, infatti, sette realtà regionali (Lazio, Liguria, Lombardia, Molise, Piemonte, Puglia, Veneto) e una provinciale (Provincia di Trento) hanno firmato un protocollo d'intesa con il ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca per avviare una sperimentazione dei percorsi triennali di formazione professionale di qualifica così come previsti dalla proposta di riforma Moratti formalizzatasi, poi, con la legge 28 marzo 2003, n. 53.

Il primo rapporto dell'ISFOL del 2003 presenta gli obiettivi e i modelli di tali sperimentazioni, sulla base dei dati inviati dalle Regioni al Ministero e di alcuni approfondimenti diretti. Il rapporto costituisce la prima fase di un'attività di monitoraggio che riguarda solamente la fase progettuale delle sperimentazioni.

Il rapporto dedica un paragrafo specifico alle "Passerelle e riconoscimento dei crediti". Dall'indagine condotta emerge che, sebbene l'articolazione dei percorsi dovrebbe garantire l'acquisizione di competenze di base adeguate a consentire l'eventuale iscrizione a un istituto scolastico, in caso di passaggio, vengono introdotte modalità di transizione che rendono il passaggio non automatico.

Per il passaggio dal I anno della formazione professionale al II anno dell'istruzione ci troviamo di fronte a queste situazioni:

- nella Regione Lazio e Lombardia è talvolta necessario frequentare appositi moduli formativi aggiuntivi che fanno recuperare gli apprendimenti mancanti utilizzando misure di personalizzazione;

- in Puglia, gli allievi sono condizionati alla frequenza di non meno di 200 ulteriori ore di attività scolastiche con contenuti di base e trasversali;

- in Piemonte la progettazione deve prevedere il passaggio degli allievi interessati nel sistema scolastico, previa attestazione delle competenze acquisite secondo parametri definiti a livello regionale.

Nel caso, invece di passaggi al termine del III anno viene rilevata questa situazione:

- in Puglia è previsto che gli allievi conseguano crediti per il proseguimento degli studi negli istituti scolastici;
- in Piemonte la progettazione deve prevedere il passaggio degli allievi interessati nel sistema scolastico, previa attestazione delle competenze acquisite secondo parametri definiti a livello regionale.

In Lombardia la sperimentazione garantisce l'acquisizione, nel corso del triennio, di crediti formativi certificabili in caso di passaggi, sia all'interno del sistema di formazione professionale sia dal o verso il sistema scolastico, e vengono attivati *Laboratori di recupero e sviluppo degli apprendimenti* (LARSA) e misure di personalizzazione.

Il passaggio da un indirizzo di studi all'altro è favorito da un'intesa non automatica ma consensuale tra organismo inviante ed organismo ricevente, che prevede anche moduli integrativi più o meno intensi, a seconda della maggiore o minore vicinanza degli indirizzi.

Anche in Veneto è garantita la possibilità di prosecuzione, in caso di esito positivo dei segmenti del percorso, nella scuola secondaria superiore.

Nella Provincia autonoma di Trento si segnalano esperienze di transizione assistita dai CFP con la collaborazione degli istituti scolastici di destinazione. Viene, inoltre, prevista la spendibilità dei crediti acquisiti nel sistema della formazione professionale o nel sistema degli IFTS.

Un altro aspetto messo in evidenza dal monitoraggio è l'attività di apposite commissioni per i passaggi:

- nel Veneto, dove il riconoscimento dei crediti avviene definendo anche gli eventuali apprendimenti suggeriti per la messa a livello.
- in Molise opera una "Commissione per l'equiparazione dei crediti" che definisce ambiti di equivalenza dei percorsi formativi e valore dei crediti maturati nelle istituzioni scolastiche, nei centri di formazione professionale o nell'apprendistato.

#### 2.4

### Il documento progettuale

L'esperienza formativa monitorata riguardava l'“Intervento relativo alla dispersione scolastica – Preparazione al reinserimento nella scuola secondaria superiore”<sup>19</sup> finanziato dalla Provincia di Bologna con Determinazione dirigenziale n. 10/2001 dell'1 agosto 2001.

Il documento progettuale presentato al Servizio formazione professionale della Provincia di Bologna, era articolato in 6 parti:

- premessa;
- richiami normativi;
- modalità di attuazione preliminari all'avvio del percorso formativo;
- documentazione dell'istituto scolastico di destinazione;
- la descrizione delle attività formative;
- elenco dei partecipanti al percorso formativo.

In allegato al documento progettuale erano state predisposte delle *Linee guida* per la progettazione delle “passerelle” tra formazione professionale e scuola media superiore.

Nella *Premessa* vengono esplicitate le motivazioni della decisione di chiedere il finanziamento per il progetto di passerelle: la richiesta emergente da alcuni anni da parte delle famiglie di poter far passare il proprio figlio, al termine del percorso biennale di formazione professionale, al terzo anno di un istituto tecnico o professionale. Questo a fronte di una situazione di rimotivazione allo studio scolastico maturata durante la permanenza all'interno della formazione professionale.

Nella sezione dedicata ai *Richiami normativi* viene riportato integralmente il testo dell'art. 6 del D.P.R. 12 luglio 2000 n. 257. In conclusione, viene precisato che le modalità attuative del progetto sono state individuate in attesa della predisposizione della documentazione ufficiale prevista dalla normativa. Si fa riferimento implicito alla mancanza di un elenco regionale o provinciale degli esperti del mondo del lavoro e della formazione professionale da cui attingere per designare i membri della commissione valutatrice che dovranno coadiuvare i docenti dell'istituto scolastico e alla mancata predisposizione del modello di certificato a cura del ministero dell'Istruzione.

Le fasi principali di sviluppo del progetto, che coinvolgono gli operatori del centro di formazione professionale e dell'istituto scolastico, preliminari all'avvio del progetto sono descritte nel paragrafo sulle *Modalità attuative*. Nelle *Linee guida*, invece, troviamo la descrizione delle fasi di contatto con le famiglie, della progettazione dell'attività formativa, della valutazione. Nella TAB. 2.1 riportiamo una ricostruzione coordinata dei due testi da noi effettuata.

Nella parte relativa alla *Documentazione dell'istituto scolastico* è contenuta una copia del verbale di una seduta congiunta dei consigli di classe delle classi che dovranno accogliere gli studenti che avranno superato le prove delle passerelle nel quale sono presentate le seguenti informazioni:

- l'intenzione dell'istituto scolastico ad accogliere gli allievi;
- l'elenco degli allievi;
- l'elenco della documentazione che gli allievi dovranno far pervenire all'istituto scolastico;
- la data e le caratteristiche delle prove dell'esame;
- le modalità del rilascio e la validità del certificato rilasciato dalla commissione;
- il quadro riepilogativo delle prove d'esame.

Nella *descrizione delle attività formative* sono presentate il numero (due) e la tipologia (settore meccanico e settore grafico) dei percorsi formativi che verranno attivati; uno schema grafico della struttura dei percorsi suddivisi in un'area comune e una specifica riferita al settore; l'obiettivo; la descrizione delle unità formative capitalizzabili; la durata complessiva del percorso (261 ore) e il periodo di realizzazione (13 aprile-29 luglio 2003); l'orario settimanale.

Il progetto di "passerella" si è concretizzato in due percorsi formativi (uno per il settore meccanico e uno per il settore grafico) che avevano l'obiettivo di favorire il recupero delle conoscenze delle discipline linguistiche, logico-scientifiche, tecnologiche, lingua straniera (inglese) per prepararsi all'esame per il passaggio al terzo anno del corso dell'istituto professionale per l'industria e l'artigianato.

TABELLA 2.1

Ricostruzione delle fasi del progetto preliminari allo sviluppo delle attività formative

Soggetto	Attività
Coordinatore Tutor	Individuazione delle materie che saranno oggetto di studio durante le passerelle.
Coordinatore Tutor CFP Alcuni docenti scuola	Acquisizione dei materiali relativi agli argomenti trattati nel biennio della scuola secondaria superiore e alle UFCrealizzate nel CFP
Gruppo di lavoro	Valutazione delle competenze essenziali acquisite Riconoscimento dei crediti formativi definizione degli argomenti non trattati e non in possesso dei giovani che saranno materia da presentare alla commissione per l'accertamento delle conoscenze
Direttore del CFP Progettista Tutor Responsabili dei settori coinvolti	Definizione di: – ore di formazione necessarie per ogni materia – docenti coinvolti – orario settimanale
Direttore	Incontro con le famiglie per spiegare le modalità di realizzazione dell'intervento Consegna della richiesta di impegno di adesione all'iniziativa
Genitori	Riconsegna della richiesta firmata con indicato l'istituto superiore che il ragazzo vorrebbe frequentare
Coordinatore Docenti CFP	Incontro per valutare le domande di partecipazione
Direttore CFP	Eventuale incontro con le famiglie per valutare l'opportunità di ritirare l'adesione. In ogni caso la scelta finale resta delle famiglie
Direttore CFP	Incontro con preside della scuola per: – illustrare l'iniziativa – concordare parte didattica e burocratica dell'iniziativa Individuazione del coordinatore e dell'incaricato della scuola
Coordinatore passerelle Incaricato scuola	Incontro per valutare: – programmi svolti dalla scuola – programmi svolti dal CFP – contenuti della "passerella" – crediti formativi che l'istituto riconosce – data del colloquio e delle eventuali verifiche scritte – documento di collaborazione tra scuola e CFP
Coordinatore Direttore CFP	Individuazione dei docenti del percorso di passerelle
Progettista Docenti CFP	Definizione della programmazione didattica Preparazione del progetto da presentare alla Provincia per l'approvazione

I percorsi erano strutturati in due parti (FIG. 2.2):

- un'area comune di competenze trasversali per un totale di 153 ore;
- un'area specifica per un totale di 108 ore.

L'area comune prevedeva le seguenti unità formative capitalizzabili relativi alle competenze trasversali:

- cultura generale (italiano e storia): 54 ore;
- lingua straniera (inglese): 27 ore;
- scienze matematiche: 36 ore;
- scienze economiche: 36 ore.

L'area specifica per il settore meccanico prevedeva le seguenti unità formative capitalizzabili:

- scienze generali (fisica): 54 ore;
- tecnologia e disegno: 54 ore.

L'area specifica per il settore grafico prevedeva le seguenti unità formative capitalizzabili:

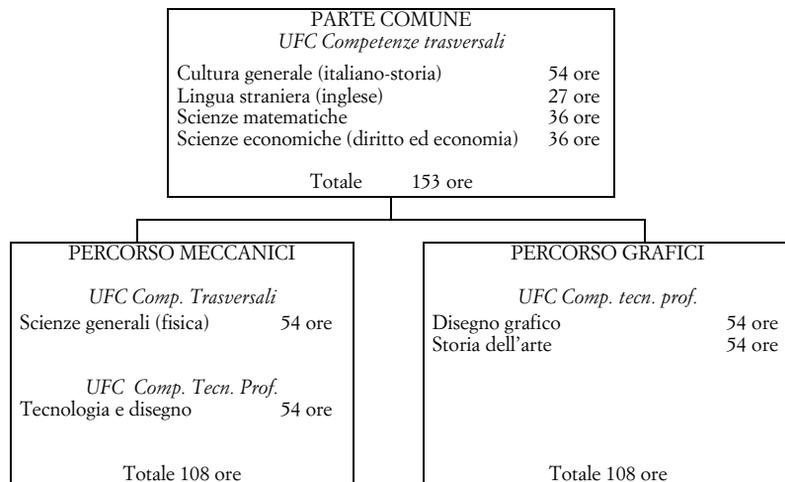
- disegno grafico: 54 ore
- storia dell'arte: 54 ore.

Il progetto si conclude con l'elenco degli studenti partecipanti al percorso di passerelle suddivisi per corso (8 nel corso del settore meccanico e 9 in quello per il settore grafico). Il progetto precisa che uno studente del percorso meccanico proviene da un CFP diverso da quello del CNOS e che un altro studente ha chiesto di effettuare il colloquio per essere inserito in un istituto professionale diverso da quello dei Salesiani.

Nelle *Linee guida*, oltre ai contenuti già analizzati, è compresa anche la descrizione delle attività di valutazione in itinere e finale della valutazione dell'intervento formativo e alcune considerazioni sulle modalità del rapporto tra centro di formazione professionale e istituto scolastico che dovranno essere caratterizzate da una stretta collaborazione.

FIGURA 2.2

La struttura dei percorsi formativi per il rientro a scuola



## Note

1. Cfr., a questo proposito, M. L. Giovannini, *Percorsi non lineari. Un approfondimento degli "abbandoni" bolognesi*, in G. Benvenuto, G. Rescalli, A. Visalberghi, *Indagine sulla dispersione scolastica*, La Nuova Italia, Firenze 2000. L'indagine è stata poi estesa autonomamente dall'autrice agli studenti degli istituti professionali delle province di Parma, Rimini e Mantova.

2. Per l'analisi dettagliata di tutti i percorsi non lineari si veda, ivi, p. 71.

3. Legge 17 maggio 1999 n. 144 – Misure in materia di investimenti, delega al Governo per il riordino degli incentivi all'occupazione e della normativa che disciplina l'INAIL, nonché disposizioni per il riordino degli enti previdenziali.

4. In questo capitolo non viene preso in esame il tema dei passaggi tra istituti scolastici all'interno dell'obbligo scolastico così come normato dall'art. 5 del decreto ministeriale 9 agosto 1999, n. 323, che regola l'attuazione della legge 20 gennaio 1999, n. 9, in modo particolare dell'art. 1.

5. Accordo, sancito dalla Conferenza Unificata, del 2 marzo 2000 tra Governo, Regioni, Comuni e Comunità montane in materia di obbligo di frequenza delle attività formative in attuazione dell'articolo 68 della legge 17 maggio 1999, n. 144 (Repertorio Atti n. 221).

6. D.P.R. 12 luglio 2000 n. 257 – Regolamento di attuazione dell'articolo 68 della legge 17 maggio 1999, n. 144, concernente l'obbligo di frequenza di attività formative fino al diciottesimo anno di età.

7. Va tenuto presente che all'art. 7 "Percorsi integrati" si afferma che anche i percorsi formativi integrati hanno la finalità di «consentire i passaggi tra il sistema di istruzione e quello della formazione professionale».

8. L'articolo tuttavia, al c. 4, riconosce che il passaggio può avvenire anche «dagli anni di corso del sistema dell'istruzione a quelli della formazione professionale e dell'apprendistato».

9. Questi componenti dovranno essere individuati tra i soggetti presenti in elenchi predisposti dall'amministrazione regionale o, in caso di attribuzione delle funzioni in materia di formazione professionale a norma dell'articolo 143, comma 2, del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112, dall'amministrazione provinciale.

10. Il c. 5 precisa che in questa materia è fatto salvo il disposto dell'articolo 4, comma 6, del decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275: «I criteri per il riconoscimento dei crediti e per il recupero dei debiti scolastici riferiti ai percorsi dei singoli alunni sono individuati dalle istituzioni scolastiche avuto riguardo agli obiettivi specifici di apprendimento di cui all'articolo 8 e tenuto conto della necessità di facilitare i passaggi tra diversi tipi e indirizzi di studio, di favorire l'integrazione tra sistemi formativi, di agevolare le uscite e i rientri tra scuola, formazione professionale e mondo del lavoro. Sono altresì individuati i criteri per il riconoscimento dei crediti formativi relativi alle attività realizzate nell'ambito dell'ampliamento dell'offerta formativa o liberamente effettuate dagli alunni e debitamente accertate o certificate».

11. La circolare è datata 24 novembre del 2000.

12. Il Protocollo d'intesa aveva come oggetto «la sperimentazione di un sistema di governo a livello regionale e locale per il coordinamento per le politiche per l'istruzione e la formazione, nonché di un nuovo sistema integrato di istruzione scolastica, postsecondaria, di formazione professionale al lavoro e sul lavoro fondato sull'autonomia degli istituti scolastici e su uno stretto rapporto con il territorio ed il lavoro».

13. Si veda il punto B.

14. Delibera della Giunta regionale dell'Emilia-Romagna del 3 ottobre 2000 n. 1640 – Approvazione modalità di valutazione finale e certificazioni rilasciabili per le attività formative integrate sperimentali. Modifica alla delibera di giunta regionale n. 1199 del 20 luglio 1998. Si veda in modo particolare l'*Allegato A* "Approvazione modalità di valuta-

zione finale e certificazioni rilasciabili per le attività formative integrate sperimentali”.

15. Vengono definiti “attestati non ufficiali” quelli che non prevedono un esame ai sensi della legge 845/79 e delle direttive regionali 1997-99.

16. Si veda in particolare il capitolo 6, punto 6.6 “Disposizioni di attuazione: accordi quadro per l’integrazione delle politiche nazionali nell’ambito del POR”.

17. Il volume è stato pubblicato dalla Franco Angeli di Milano nel 2001.

18. ISFOL, *Obbligo formativo, l’avvio delle sperimentazioni della formazione di base*, Franco Angeli, Milano 2001, pp. 83-84.

19. Progetto n. 0382/BO OF (Obbligo Formativo) – Pronto intervento formativo.



## Verso il rientro ovvero la “passerella”

### 3.1

#### Il contesto formativo di partenza

Gli studenti che si sono iscritti al percorso per il passaggio all’istituto professionale (“passerella”) nell’anno 2002 sono 17. Al momento di tale iscrizione, stavano tutti frequentando un centro di formazione professionale (CFP) della Provincia di Bologna per conseguire, in quello stesso anno, una qualifica di primo livello. Faremo pertanto riferimento al contesto nel quale si trovavano tali studenti, cercando di delineare il numero dei CFP e delle classi cui erano iscritti, le unità formative dei curricula da loro seguiti, ma anche una ricostruzione verbale di tale contesto da parte degli stessi studenti.

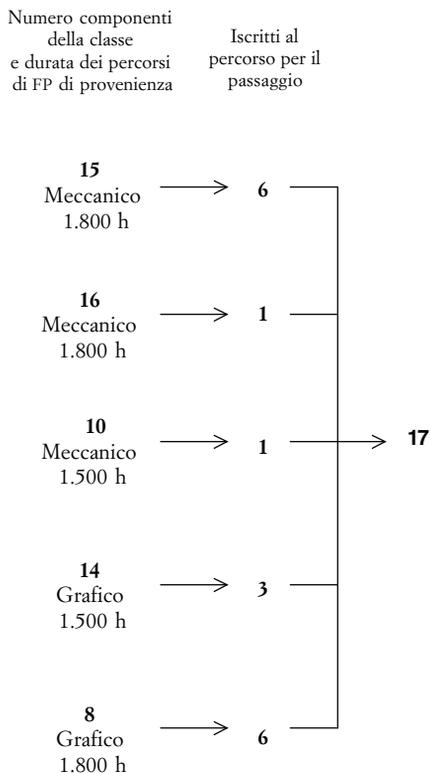
##### 3.1.1. I corsi dei CFP di provenienza

Dei 17 studenti, 16 erano iscritti al CFP CNOS-FAP di Bologna, un centro gestito dai salesiani che nel territorio bolognese ha una lunga tradizione a partire dalla fine del XIX secolo<sup>1</sup>. Uno studente, invece, frequentava il corso di primo livello per operatore meccanico nella Società Pubblica per la Formazione Professionale e lo Sviluppo del Territorio FUTURA S.p.A. con sede a S. Giovanni in Persiceto<sup>2</sup>.

I percorsi di formazione professionale frequentati dagli studenti iscritti alla “passerella” riguardavano due distinti profili: quello meccanico e quello grafico. Il percorso nel settore meccanico era frequentato da 8 studenti (di cui 7 provenienti dallo stesso CFP CNOS e 1 dal CFP FUTURA); il percorso biennale per operatore grafico, invece, dagli altri 9 studenti. Inoltre, la durata complessiva del percorso variava da un minimo di 1.500 ore a un massimo di 1.800 ore in relazione all’età degli studenti.

Le classi di provenienza degli iscritti alla “passerella” erano cinque, come emerge nella FIG. 3.1 dalla quale è anche possibile ricavare il rapporto tra tali iscritti e il numero dei componenti delle loro classi e la durata dei percorsi del CFP per il conseguimento della qualifica di primo livello:

FIGURA 3.1  
 Numero degli studenti iscritti alla “passerella” distribuiti per corso di qualifica professionale di provenienza



Dai dati riportati è pertanto possibile ricavare che, rispetto al gruppo classe di provenienza, la percentuale più alta di studenti iscritti alla “passerella” si riscontra tra coloro che hanno frequentato un percorso di 1.800 ore, ossia un percorso riservato a coloro che erano ancora in età di dover assolvere l’obbligo formativo. Questo ci permette di mettere in rilievo che la variabile età ha una certa influenza sulla scelta di proseguire e affrontare un percorso per il rientro a scuola. D’altro canto ci induce a evidenziare la necessità di intervenire precocemente e in modo efficace con gli interventi di orientamento e di sostegno nei confronti degli studenti in situazione di disagio scolastico.

Nelle TABB. 3.1, 3.2 e 3.3 è riportata la struttura dei curricoli formativi dei due profili seguiti dagli studenti che si sono iscritti alla “passerella”, caratterizzata da un’articolazione in unità formative di base, trasversali e tecnico-professionali integrate da un periodo di formazione in azienda (stage).

Alcune differenze sono riscontrabili tra le competenze tecniche professionali dei due percorsi per operatore meccanico rispondenti alle diverse peculiarità dei due profili professionali di riferimento legati al particolare contesto socio-economico territoriale della sede di svolgimento del corso. La presenza nei curricula del Centro CNOS del modulo di cultura generale costituisce, inoltre, un altro aspetto che differenzia i percorsi di tale CFP da quello del CFP FUTURA.

Complessivamente nelle cinque classi da cui provenivano i 17 iscritti alla "passerella", soltanto uno sui 63 studenti non è stato ammesso all'esame di qualifica di primo livello e tutti gli altri hanno superato l'esame.

TABELLA 3.1

Unità formative del percorso di qualifica per operatore meccanico macchine utensili a controllo numerico - CFP FUTURA

Competenze			
di base e trasversali	professionali	al profilo professionale	Stage
Orientamento alla formazione professionale	Calcolo professionale	Lavorazioni alle macchine utensili	
Risorse del territorio	Disegno tecnico	Lavorazioni al banco	
Profili professionali	Tecnologia	Tecnologia meccanica	
Legislazione ed approccio al lavoro	CAD base	Disegno meccanico	
Antinfortunistica ed ergonomia del lavoro		CAD meccanico	
Sistema qualità		MU CNC	
Informatica di base		Saldatura	
Inglese tecnico		Calcolo professionale	
Tecniche di comunicazione			

TABELLA 3.2

Unità formative del percorso di qualifica per operatore meccanico - CFP CNOS

Competenze		
di base e trasversali	tecnico-professionali	Stage
Informatica	Disegno meccanico	
Diritto del lavoro	Tornitura	
Lingua inglese	Fresatura	
Ricerca del lavoro	Lavorazioni al banco	
Diagnosticare	Montaggio	
Relazionarsi	Automazione	
Affrontare	Elettropneumatica	
Cultura italiana	PLC	
	Impianti elettrici	
	Qualità	
	Computer Aided Design (CAD)	
	Controllo Numerico Computerizzato	

TABELLA 3.3

Unità formative del percorso di qualifica per operatore grafico - CFP CNOS

Competenze		
di base e trasversali	tecnico-professionali	Stage
Informatica	Disegno meccanico	
Diritto del lavoro	Tecnologia grafica	
Lingua inglese	Formatura offset	
Ricerca del lavoro	Stampa offset	
Diagnosticare	Grafica vettoriale	
Affrontare	Internet	
Cultura italiana	Pagine web	
	Gestione dell'immagine	
	Computer Apple	
	Impaginazione elettronica	
	Allestimento stampato	
	Multimedialità	

### 3.1.2. Le opinioni degli studenti sul CFP frequentato

Come viene descritto dagli studenti che si sono iscritti alla “passerella” il CFP da loro frequentato?

Prima di “dar voce” a tali studenti presentiamo nella TAB. 3.4 i codici con cui essi vengono qui denominati, associati al tipo di percorso successivo all'iscrizione alla “passerella” in modo da non perdere una visione d'insieme: ciò dovrebbe consentire di avere elementi aggiuntivi utili all'interpretazione delle loro affermazioni senza venir meno al rispetto della privacy. Nel presente volume gli iscritti alla “passerella” che si sono successivamente iscritti all'istituto professionale vengono denominati *Stud.* seguito da un numero identificativo, mentre coloro che o hanno interrotto il corso “passerella” o sono andati in ambito lavorativo al suo termine vengono denominati *Lav.* cui segue anche in questo caso un numero d'identificazione.

Le opinioni degli studenti, raccolte attraverso interviste semistrutturate<sup>3</sup>, sono positive sia per quanto riguarda l'impatto iniziale sia per quanto riguarda tutto il percorso.

Sebbene alcuni studenti affermino di aver vissuto alcuni momenti iniziali di difficoltà legati soprattutto ad aspetti particolari della loro situazione personale (poca voglia di studiare, non conoscenza iniziale di nessuno dei componenti del gruppo classe, non piena comprensione della lingua italiana da parte di uno studente straniero), esprimono una valutazione estremamente soddisfacente dell'esperienza del CFP: «mi sono trovato particolarmente bene» (Stud. 13), «è stata una buona scelta» (Stud. 15), «è stato molto valido [...] almeno [ho un buon ricordo] di qualcosa!» (Stud. 1), «mi sono subito inserito bene, ho trovato molti amici che ancora frequentano» (Stud. 3), «è stata una bella esperienza, si imparano molte cose soprattutto allo stage» (Stud. 5), «è stato positivo» (Stud. 6).

TABELLA 3.4  
Codici degli studenti e loro percorso successivo all'iscrizione alla "passerella"

Codice studente	Esito passerella (classe di ammissione)	Corso IP	Ammissione esame IP	Esito post esame IP
Stud. 1	Amm. 3	Mecc.	Ammesso	Iscrizione IV stesso istituto
Stud. 2	Amm. 3	Mecc.	Ammesso	Iscrizione IV stesso istituto
Stud. 4	Amm. 3	Graf.	Ammesso	Iscrizione IV stesso istituto
Stud. 6	Amm. 3	Graf.	Ammesso	Iscrizione IV stesso istituto
Stud. 12	Amm. 3	Graf.	Ammesso	Iscrizione IV stesso istituto
Stud. 13	Amm. 3	Mecc.	Ammesso	Iscrizione IV stesso istituto
Stud. 5	Amm. 3	Graf.	Ammesso	Iscrizione IV altro istituto
Stud. 10	Amm. 3	Graf.	Ammesso	Iscrizione IV altro istituto
Stud. 9	Amm. 3	Mecc.	Non ammesso	Iscrizione III stesso istituto
Stud. 3	Amm. 3	Graf.	Non ammesso	Iscrizione III altro istituto
Stud. 14	Amm. 3	Graf.	Non ammesso	Iscrizione III altro istituto
Stud. 15	Amm. 3	Mecc.	Ammesso	Apprendistato
Lav. 7	Amm. 2	Mecc.		
Lav. 8	Amm. 2	Graf.		
Lav. 11	Amm. 2	Mecc.		
Lav. 16	Amm. 2	Graf.		
Lav. 17	Ritirato	Mecc.		

In particolare vengono messi in evidenza aspetti legati al senso di benessere percepito, al clima di accoglienza, alla possibilità di poter allacciare relazioni con pari, alle ricche occasioni di apprendimento in contesto lavorativo, all'opportunità di ricostruire un'immagine positiva di sé.

Le seguenti parole di tre studenti racchiudono in forma esemplare gli elementi di giudizio positivo che sono stati rilevati nelle risposte di tutti gli studenti intervistati:

Mi sono trovato bene perché a me piace lavorare col computer, [...] i due anni di CFP [...] mi sono piaciuti molto. [...] secondo me, ti forma molto. ... è una formazione professionale molto valida. [...] le materie sono più concrete, sono più pratiche [...] sono mirati sulle cose che ti servono realmente. [...] Se uno vuole fare solo due anni per capire bene come si lavora, secondo me è l'ideale [...]; è mirato molto bene al lavoro (Stud. 10)

Il primo anno di corso ho fatto un ottimo anno e non lo pensavo assolutamente anche perché comunque io sono sempre stato uno molto bravo manualmente ma mentalmente non è che sono mai stato brillante (Stud. 2)

Mi hanno molto preparato al mondo del lavoro, bisogna essere sinceri, mi hanno veramente molto preparato: infatti quando sono andato in stage non mi sono mai trovato per niente diciamo in difficoltà [...] Le offerte di lavoro alla fine del CFP sono arrivate [...] erano tutte molto appetibili (Stud. 12)

Il giudizio positivo tocca anche i professori nei confronti dei quali tutti gli studenti hanno espresso un parere più che favorevole sottolineandone la disponibilità e la capacità di interessare. Alcuni in particolare affermano che sono proprio stati loro a riavvicinarli allo studio:

Se hai bisogno t'aiutano, non ti lasciano mai indietro [...] sono un po' come il papà e la mamma si può dire (Stud. 6)

I prof. ti coinvolgevano proprio durante la spiegazione (Stud. 1)

Mi ero trovato molto bene anche coi professori [...] Era un buon metodo di studio (Stud. 9)

Le persone che mi circondavano mi hanno cambiata (Stud. 6)

Alcuni studenti mettono però in risalto un aspetto del curriculum formativo che a loro avviso potrebbe essere migliorato: la sua prevalente focalizzazione sugli aspetti tecnico-professionali e il ridotto spazio dato alle discipline "culturali". La ragione di tale richiesta non è riconducibile al numero di debiti a fine "passerella", in quanto viene avanzata anche da chi l'ha completata senza debiti.

Nel CFP dal mio punto di vista si potrebbe mettere più cultura extra, quindi più inglese, letteratura, geografia, storia, cose che [...] di sapere generale comunque sempre serve, anche per relazionarsi con gli altri (Stud. 13)

Nel CFP ci sono degli ottimi professori, però la maggior parte dei professori sono quelli di pratica, quindi ti insegnano quello che loro hanno imparato, lavorando, e quindi questo è un conto (Stud. 14)

Quanto a una *riscelta del CFP*, gli studenti mostrano una varietà di posizioni. La maggior parte dichiara che rifarebbe il CFP e adduce come motivo principale quello di un percorso che li ha riavvicinati allo studio e alla scuola, rispetto ai quali essi – come è riportato più avanti – avevano tendenzialmente accumulato esperienze negative e frustranti:

Io non avrei mai pensato di continuare gli studi quindi [...] andare a fare il CFP è stato molto meglio secondo me perché [...] è stato un avvicinamento graduale verso la scuola (Stud. 2)

Rifarei il CFP perché, in fondo, mi sento molto più preparato in alcune cose, tipo pratica, così, meno preparato per quanto riguarda la teoria. Comunque il CFP diciamo, è stato un'esperienza di vita ed è vero. Cioè, c'è molto da imparare (Stud. 12)

Sì, lo rifarei molto sinceramente, perché essere all'istituto professionale è stato il risultato di tutte le altre cose che ho fatto prima, quindi se non ci fossero state quelle lì non avrei la passione dello studio adesso e sarei ancora un ragazzo sprovveduto che non ha voglia di andare a scuola, che non ha voglia di studiare (Stud. 13)

Altri, pur avendo espresso un giudizio positivo sull'esperienza affermano che, se tornassero indietro, non si iscriverebbero più al CFP. I motivi, anche se non esplicitati dagli studenti, ci sembrano riconducibili, almeno in parte, al numero di debiti accumulati al termine della "passerella" e alla loro situazione al momento in cui hanno espresso le loro opinioni: dodici infatti si sono appena iscritti all'IP e gli altri sono andati a lavorare (quattro dopo il

completamento del corso "passerelle" e uno prima). Due su tre di coloro che, rientrati a scuola non saranno ammessi all'esame di qualifica dell'IP (e che erano stati iscritti al terzo anno con dei debiti), non si reiscriverebbero al CFP come si ricava dai seguenti brani dell'intervista, in quanto sceglierebbero un percorso che fornisca loro la competenza di saper studiare che invece non hanno ricevuto.

Per esempio, le affermazioni seguenti vengono avanzate da studenti con debiti rispettivamente in matematica e inglese (Stud. 3) e in matematica e disegno (Stud. 16):

Il CFP lo escluderei. Preferisco una scuola normale. Il CFP lo ritengo [...] come una cosa di arrotondamento di anno scolastico [...] una cosa che ti insegna più cose verso la pratica, mentre la scuola normale come pratica non c'è tantissimo. Invece il CFP era praticamente solo pratica (Stud. 3)

Se tornassi indietro alla terza [sceglierei] un liceo, su questo adesso non ho dubbi [...] un liceo classico [...] perché poi t'insegna a studiare quindi, sì, sarebbe buona come scuola. Però non è che adesso ho ripensamenti, tipo avrei dovuto fare [...] no, non ho rimorsi su questo, perché so comunque che se sono arrivata fin qui (Stud. 14)

Coloro che invece si stanno inserendo molto bene all'IP dicono che non risceglierebbero il CFP in quanto preferirebbero andare direttamente all'IP:

Se potessi reiniziarlo, se dovessi tornare indietro, andrei subito a fare grafica veramente perché ovviamente ho scoperto adesso che mi piace [l'IP]. Sì perché come scuola mi trovo benissimo (Stud. 5)

Andrei subito all'istituto professionale, inizierei dalla prima e andrei fino alla quinta (saltando il CFP) (Stud. 6)

Coloro che non sono rientrati all'IP sottolineano la possibilità concreta di imparare a lavorare bene; tuttavia uno di loro evidenzia che essendoci poche materie teoriche non è da consigliare a chi vuole continuare gli studi:

Il CFP era molto più facile, andavo molto ma molto bene, anche lì c'era da studiare, ma se stavi attento in classe poi le cose poi te le ricordavi [...] Sì era più facile perché mancavano le materie poi più difficili tipo fisica e diritto, senza quelle, storia e italiano andavo bene (Lav. 7)

Dal CFP sono uscita con un bel voto, quindi le cose poi le so fare quindi, non sono stati due anni però abbiamo lavorato bene, poi con lo stage, è stata un'esperienza bella secondo me (Lav. 8)

Il corso del CFP sì [lo consigliere], se uno non ha voglia di studiare, di andare a lavorare lì è utile e impari tante cose. [...] il CFP è perfetto perché lì impari veramente il mondo del lavoro. Per cui se uno non ha voglia di studiare [...] c'è poco da studiare e poi ci sono poche materie teoriche [...] è una buona scuola. Se invece uno ha voglia di studiare, andare al CFP non glielo consiglio, che perdi le materie che dopo le avrai in terza. Non glielo consiglio, se so che uno vuole arrivare in quinta (Lav. 7)

Il consigliere del primo anno mi ha orientato al CFP, perché lui diceva, guarda sei ancora troppo piccolino per andare a lavorare, guarda c'è questo corso di formazione professionale, te lo consiglio, se lo vuoi fare. Decisi di frequentarlo ed eri molto seguito dai professori (Lav. 16)

### 3.2 Gli studenti della “passerella”

#### 3.2.1. Alcune caratteristiche socio-anagrafiche

La conoscenza di alcune caratteristiche socio-anagrafiche e scolastiche degli studenti che hanno frequentato la “passerella” e i motivi della loro iscrizione a tale corso costituiscono un ambito particolare dell'indagine. Nell'esposizione partiamo dagli aspetti che sono più lontani temporalmente dall'esperienza della “passerella” per risalire al momento della decisione di iniziare il percorso per il rientro.

TABELLA 3,5

Genere ed età degli iscritti alla passerella per tipologia di qualifica del CFP

Numero identif. studente	Tipologia di qualifica	Sesso	Età al momento esame passerella
Stud. 3	Grafico	M	17
Stud. 4	Grafico	M	17
Stud. 5	Grafico	M	17
Stud. 6	Grafico	F	17
Stud. 8	Grafico	F	17
Stud. 10	Grafico	M	18
Stud. 12	Grafico	M	17
Stud. 14	Grafico	F	16
Lav. 16	Grafico	M	18
Stud. 1	Meccanico	M	17
Stud. 2	Meccanico	M	18
Lav. 7	Meccanico	M	17
Stud. 9	Meccanico	M	16
Lav. 11	Meccanico	M	17
Stud. 13	Meccanico	M	16
Stud. 15	Meccanico	M	16
Lav. 17	Meccanico	M	16

I nove studenti del percorso grafico erano 6 maschi e 3 femmine; alla data dell'esame della “passerella” avevano uno 16 anni, sei 17 anni e due 18 anni. Tre studenti provenivano da Bologna città e 6 dai comuni limitrofi.

Gli otto studenti del percorso meccanico erano tutti maschi: quattro di loro avevano 16 anni, tre 17 anni, uno 18 anni. Tre studenti risiedevano a Bologna città, cinque nell'hinterland.

Inoltre, tre studenti erano orfani di uno dei genitori.

Il contesto socio-culturale di provenienza dei quattro studenti che sono entrati nel mondo del lavoro è caratterizzato da famiglie i cui componenti professionalmente si collocano nella fascia bassa dei lavoratori dipendenti e con un basso livello di scolarizzazione (terza media).

Anche per quanto riguarda gli studenti che hanno proseguito nell'istituto professionale abbiamo una situazione abbastanza simile, ma con alcune differenze.

In relazione agli studenti che hanno proseguito gli studi, per quanto riguarda le professioni dei padri, due sono imprenditori, gli altri sono tutti lavoratori dipendenti nel settore dell'industria (operaio, tecnico) e dei servizi (autotrasportatore, impiegato, commerciante, rappresentante), in un caso in pensione. Il titolo di studio del padre è in 5 casi il diploma secondario, in un caso la qualifica professionale e in 5 casi il diploma di terza media (5 casi).

Per quanto riguarda le madri, il lavoro da loro svolto è prevalentemente subordinato: in pochi casi nell'industria (operaia), in quasi tutti gli altri casi nel settore dei servizi, soprattutto in profili bassi (ausiliaria ospedaliera, cassiera, cuoca, impiegata), nei restanti pochi casi in profili medio-alti (traduttrice, insegnante). Il titolo di studio è mediamente più alto di quello dei padri: in due casi laurea, 4 diploma secondario, uno qualifica professionale e tre diploma di scuola media.

Abbiamo notizia della presenza in sette casi di un fratello o sorella, in due casi di due.

Gli amici che frequentano sono, nella maggioranza dei casi, studenti di scuole medie superiori e in alcuni casi lavoratori con qualifica professionale. Solo in un caso si fa riferimento ad amici che stanno frequentando l'università.

### 3.2.2. Passato e presente scolastico

La ricostruzione del passato scolastico nelle interviste dei ragazzi e ragazze iscritti alla "passerella" fa emergere in generale una consapevolezza da parte loro dei limiti nell'impegnarsi a studiare e delinea una modalità problematica e non rispondente alle loro esigenze delle interazioni con gli insegnanti. Riportiamo in proposito alcuni brani di intervista:

Non ho mai avuto voglia di studiare [...] anche con i prof [...] rispondeva male quasi sempre, non andavo quasi mai d'accordo volevo sempre avere ragione. No alle elementari no, dalle medie, dalla seconda alla terza media [...] Alle elementari non mi ricordo, non penso, ero buono invece alle medie ho iniziato a [...] se avevo ragione, volevo avere ragione (Lav. 7)

Si le maestre, me ne ricordo una, di matematica perché abita qua [...] è l'unica che mi dava una mano, era buona perché [...] mi conosceva mentre le altre erano più sclerotiche [...] Sì, una che ha fatto fino alla seconda media di educazione [...] dell'arte poi educazione fisica, quella me la ricordo, era brava, poi quella di italiano era un po' sclerotica (Lav. 7)

A me piaceva molto la geografia, storia e scienze della terra [...] anche se poi non le ho più fatte [...] io ho fatto fino alla terza elementare in \*\*\*, le ultime due classi le ho fatte a \*\*\*, quindi non è che non mi ricordo molto, le medie pure [...] Sì c'è la compagnia insieme con alcuni amici, li conoscevo sì, me li ricordo, tutti [...] Sono andato a trovarli in prima superiore, da quando è iniziato il corso no (Lav. 11)

Io storicamente andavo male a scuola fino al CFP [...] No non ho mai perso degli anni però sgobbavo ecco, rischiare mai, però facevo fatica (soprattutto) in inglese e matematica [...] Italiano i primi tempi non tanto bene perché io venivo da giù; giù si usa parlare il dialetto e difficoltà ne ho trovate, poi pian pianino anche perché incominciando a parlare italiano qui, uno incomincia a farsi un po' la lingua (Lav. 11)

Le elementari per me sono state divise 50 e 50. Avevo purtroppo [...] una maestra che dalla faccia sembra buona ma che sotto sotto è come un mostro [...] Insegnava matematica e storia [...] le altre le insegna una maestra che tuttora vado a trovare perché per me è stata fantastica [...] è partito proprio da lei il motivo per cui non mi piaceva la matematica, tutto si è basato lì, non so perché, con lei non mi trovavo bene (Lav. 16)

Sì. Lo devo ammettere, sono stato bocciato in prima media ma lì è proprio stato il cambio dalle elementari alle medie che mi ha traumatizzato, però quando ho ripetuto la prima dopo è andato benissimo, fino alla terza [...] ho avuto anche dei compagni non molto buoni, infatti alcune giornate lì a scuola erano motivo di rissa. Invece ripetendo il primo anno sono venuti dei compagni molto disponibili, molto aperti, tranquilli (Lav. 16)

Una madre, presente all'intervista del figlio, schematizza con poche parole l'esperienza scolastica del figlio alle superiori prima dell'iscrizione al CFP: «Lui se ne fregava, loro se ne fregavano [...] lui aveva già l'etichetta di quello che tanto lui non andava mai bene, anche quando magari andava bene (Madre 7)

C'è poi qualcuno che ricorda adulti significativi in ambito scolastico, in grado di rispondere alle esigenze apprenditive e comunicative degli studenti:

Alle medie abbiamo avuto un professore tranquillo che non alzava mai la voce, è chiaro che noi con lui ci comportavamo, silenzio assoluto, con lui non volava una mosca, perché io non so gli altri ma io verso di lui avevo un rispetto! [...] Mi piaceva proprio quel professore, soprattutto anche con quello di disegno tecnico, anche perché loro due [...] sapevano molto farsi rispettare, erano proprio professori con la camicia [...] con loro non sono riuscito a capirla proprio al cento e per cento la matematica, però almeno sono riuscito almeno a fare quel passo che mi ha sbloccato dalla crisi che avevo [...] e allora sono riuscito a fare meglio della matematica perché purtroppo con gli altri professori [...] non è mai andata, cioè alle elementari non è mai andata così (Lav. 16)

Per quanto riguarda il successo scolastico<sup>4</sup>, limitandoci a ricostruirlo a partire dalle scuole medie inferiori, abbiamo una situazione caratterizzata da una quasi totalità di casi che hanno avuto come esito finale il giudizio sufficiente; in tre casi anche una bocciatura negli anni precedenti la terza.

Per quanto riguarda il percorso dopo la terza media, tre studenti che non dovendo assolvere l'obbligo scolastico per aver già compiuto 15 anni si sono iscritti direttamente al CFP, mentre otto si sono iscritti a istituti professionali, e i restanti cinque a un istituto tecnico.

Gli esiti del NOS sono stati abbastanza deludenti: in 9 casi si è trattato di bocciature (in tre casi duplice). Un dato importante da rilevare è che tutti gli studenti iscritti agli istituti tecnici non hanno ottenuto la promozione alla

classe seconda; due si sono reinscritti alla stessa classe ma hanno ottenuto lo stesso esito; uno invece, ha provato a proseguire in un istituto professionale non riuscendo però a conseguire la promozione alla seconda classe.

Ecco com'è stata ricostruita dagli studenti stessi l'esperienza NOS:

Se vedono che ti impegni e fai fatica la mano te la danno, se invece fai vedere che non ne hai voglia, che vai male perché non studi, ti dicono “ti arrangi” se invece fai fatica e provi, la mano te la danno. Io facevo fatica, quindi anche andando veloce avevo una marcia in meno quindi vedevo che mi perdevo, poi anche i prof, c'erano alcune volte in cui mi perdevo e dopo lasciavo su e dopo dicevo “se devo recuperare tutto” allora lasciavo perdere [...] Io andavo ai miei ritmi, poi la voglia non ce n'era tanta, solo che non mi hanno seguito. Dopo lì è iniziato anche il comportamento, la condotta, alla fine ero andato giù [...] No non è che non studiavo, facevo un po' di casino in classe e dopo alla fine gliel'ho dato molto su (Lav. 7)

Un anno proprio... lasciamo stare, l'anno peggiore della mia vita è stato, non pesante, proprio, non gliene fregava niente di te, cioè se c'eri c'eri, se non c'eri non c'eri. Se eri fuori al professore non importava, era una scuola un po' strana [...] Allora gliel'ho data su (Stud. 6)

Uno solo [degli insegnanti riusciva a stimolare lo studio], gli altri per niente. Infatti sono stato anche bocciato. È stato un anno buttato completamente all'aria (Lav. 11)

Ti torchiavano molto, ti tenevano molto spinto, ti spingevano molto a studiare. Diciamo che il 90% della tua testa durante quell'anno lì era sempre occupato dallo studio, pensavi poco ad uscire anche perché il giorno dopo avevi sempre da studiare. Quando uscivi non facevi altro che parlare di scuola e non mi piaceva molto perché avevi molta percentuale della testa occupata dallo studio (Lav. 16)

Cosa e/o chi ha spinto gli studenti della “passerella” a entrare in un percorso di formazione professionale?

Come si è detto, tutti i ragazzi provenivano da un'esperienza negativa del primo anno di obbligo scolastico. In molti casi il loro stato d'animo era di disorientamento e sconforto: «non sapevo più dove andare» (Stud. 10), «ero veramente abbattuto [...] spacciavo il mio destino ormai segnato dicendo: Oh andrò a lavorare e basta» (Stud. 2).

In questa situazione, i *genitori* hanno svolto un ruolo importante. Sia in modo diretto sia indiretto sono intervenuti per indirizzare la scelta dei loro figli verso il CFP. Ascoltiamo cosa dicono a questo proposito gli studenti:

Mia madre ha detto: “Ascolta è inutile che tu vai a lavorare così, vai cerchiamo di avere almeno una qualifica insomma qualcosa”. Abbiamo incominciato a fare questo giro, mia madre sempre lì a cercare tutte le soluzioni possibili e immaginabili, [...] ho deciso di fare questo corso dopo averne visitati moltissimi (Stud. 2)

[Il passaggio] al CFP è stato immediato perché i miei genitori volevano che io continuassi comunque la scuola e quindi la scelta non è stata costretta, ma [...] più o meno (Stud. 6)

Io e mio padre abbiamo visto che c'era una proposta di fare due anni al CFP, che erano due anni di formazione, allora ci abbiamo pensato e ho pensato di fare il CFP (Stud. 15)

È venuto fuori dalla mia famiglia il CFP, non è venuto fuori da me, non lo conoscevo io. [...] Delle conoscenti di mia nonna gliene parlavano bene, han detto che è una scuola che alla fine quando esci ci sono varie offerte [...] cioè, è facile trovar lavoro, poi è un bell'ambiente, eccetera.[...] Si lavorava molto al computer, allora! (Stud. 10)

A fianco dell'intervento del contesto familiare, in alcuni casi la scelta è stata determinata da altri fattori: la conoscenza di coetanei che avevano fatto la stessa esperienza, la fama del centro di formazione professionale, l'interesse per gli aspetti tecnico-professionali del tipo di percorso, il riconoscimento di una propria scarsa motivazione allo studio.

Un mio amico andava già ai Salesiani, però faceva l'istituto. E sua mamma era tutta euforica per quella scuola. Allora mia mamma mi ha voluto mandare lì. Io ne avevo sentito parlare male perché erano molto fiscali, erano molto duri, [...] Allora ero un po' trattenuto dall'andarci. Poi alla fine ci sono andato, va bhé o, mia mamma vuole che ci vada, ci devo andar per forza [...] alla fine ci sono andato (Stud. 1)

La scelta del CFP era anche perché alcuni prof ce l'avevano con me, io ce l'avevo con loro. Dai Salesiani mi ero trovato bene quindi cambiare proprio scuola mi dispiaceva, allora ho detto vado di là cambio almeno prof (Lav. 7)

Devo a mio padre il fatto di essere ritornato a scuola perché ho lavorato 4 mesi con lui, capitolo andato [...] Era meglio studiare (Lav. 11)

Dei 9 studenti su 10 ammessi all'esame del percorso *meccanico* della durata di 1.500 ore (i cui voti di qualifica vanno da un minimo di 37/60 a un massimo di 50/60) lo studente della "passerella" ha riportato un voto finale che lo colloca al secondo posto in graduatoria.

Dei 15 studenti del percorso per operatore meccanico della durata di 1.800 ore (i cui voti sono compresi tra 62/100 e 86/100) quelli della "passerella" si sono collocati 4 ai primi quattro posti della graduatoria, uno al sesto posto, uno all'ottavo posto.

La quasi totalità degli studenti (6 casi su 7) dei percorsi di operatore meccanico, quindi, sono rientrati nella fascia alta della graduatoria.

Degli 8 studenti del percorso *grafico* della durata di 1.800 ore (la cui valutazione è compresa tra 60/100 e 90/100) i 6 studenti della "passerella" sono risultati rispettivamente al primo, secondo, quarto, quinto, sesto e settimo posto nella graduatoria.

Infine, dei 14 studenti del percorso per operatore grafico della durata di 1.500 ore (la cui votazione è compresa tra i 37/60 e i 50/60) i 3 studenti della "passerella" sono risultati rispettivamente al primo, secondo e nono posto. Questi dati possono farci affermare che l'iscrizione alla "passerella" è avvenuta nella stragrande maggioranza dei casi (13 su 17) da parte di studenti che hanno avuto un esito del percorso del CFP molto positivo.

### 3.2.3. I motivi di iscrizione alla “passerella”

Dopo aver delineato un quadro generale delle caratteristiche socio-anagrafiche e scolastiche dei ragazzi che si sono iscritti al percorso per effettuare il passaggio verso il rientro nel sistema scolastico, passiamo a prendere in esame i fattori che hanno influito sulla scelta di intraprendere tale percorso.

Gli studenti e i genitori hanno ricevuto le informazioni circa l'esistenza della possibilità della “passerella” e delle modalità per poterla realizzare attraverso i diversi soggetti del CFP CNOS: direttore, coordinatore, tutor e docenti. Una prima serie di informazioni sono state date in sede di iscrizione nei casi in cui le famiglie ne abbiano fatta esplicita richiesta. A metà del secondo anno del corso di qualifica, invece, l'informazione è stata data a tutti gli studenti, che a loro volta hanno passato le informazioni ai rispettivi genitori. In un secondo momento il direttore del CFP ha tenuto un incontro con le famiglie, per spiegare le modalità di realizzazione dell'intervento, al termine del quale ha consegnato una richiesta di impegno di adesione all'iniziativa che doveva essere riconsegnata firmata con l'indicazione dell'istituto scolastico in cui lo studente avrebbe desiderato iscriversi.

Dopo la riconsegna delle domande di iscrizione, il coordinatore della “passerella” e il direttore del CFP hanno valutato l'opportunità di accettare le domande e hanno deciso di consentire a tutti i 17 studenti che avevano avanzato la richiesta di frequentare le attività formative per favorire il rientro a scuola. Di loro, 15 avevano chiesto di iscriversi all'istituto professionale “Beata vergine” e 2 all'istituto professionale di Stato “Fioravanti”.

Dall'analisi delle risposte alle interviste emerge in alcuni casi tramite le parole dei diretti interessati, che tra i diversi fattori che hanno influito sul processo decisionale degli studenti i genitori hanno rivestito un ruolo meno rilevante rispetto a quello avuto nel momento della scelta effettuata per l'iscrizione al CFP. Solo in pochi casi infatti troviamo affermazioni come la seguente:

Ho cominciato a pensare vagamente a fare la “passerella” già da subito, da quando mia mamma ha cominciato a spingere, dal primo anno [...] anche perché mia mamma sì, ci tiene (Stud. 1)

Tra i soggetti che hanno influito sulla scelta vi sono invece le persone legate affettivamente agli studenti:

Ho avuto anche la fortuna di avere una ragazza che mi è stata molto vicino e sempre presente lei mi ha sempre incentivato allo studio (Stud. 2)

Tra le motivazioni addotte dagli studenti troviamo quelle legate soprattutto alle possibilità di lavoro strettamente vincolate al possesso del titolo di studio:

Vado avanti perché ho bisogno del diploma per andare avanti con l'attività di mio padre [...] ci devo arrivare per forza (Stud. 1)

Io voglio fare il carabiniere, allora mi serve un diploma per entrare (Stud. 9)

Altri studenti invece riportano motivazioni legate al desiderio di approfondire quanto imparato durante l'esperienza del CFP, in altri casi legate alla convinzione di un maggior valore sociale del titolo del diploma di scuola media superiore. In altri ancora la scelta è stata fatta un poco sull'onda di fattori emotivi senza una precisa convinzione; vi è stato chi non desiderava inserirsi immediatamente all'interno di un'azienda; infine alcuni studenti hanno affermato di aver riscoperto il desiderio dello studio grazie ai risultati riportati durante il percorso del CFP e al suggerimento degli insegnanti. Ascoltiamo direttamente dalla voce di alcuni di loro ciò che hanno risposto alla domanda sul perché hanno deciso di affrontare il percorso per il passaggio all'istituto professionale:

Per motivi di approfondimento e per avere una qualifica, cioè per avere comunque un titolo di studio maggiore (Stud. 2)

Ho sempre avuto il sogno di finire almeno una scuola in quinta e ho detto "Se c'è questa possibilità la cogliamo al volo" (Stud. 3)

Perché ho la possibilità di continuare a studiare, primo, ed è importante secondo me (Stud. 10)

All'inizio sono partita come per dire o la va o la spacca cioè se va bene, bene se no amen... poi dopo l'ho presa molto più seriamente; ho studiato proprio per arrivare in terza (Stud. 6)

Io avevo già deciso dall'inizio del secondo anno del CFP avevo detto "voglio fare la passerella", voglio andare in terza [...] ho detto "non mi va di andare a lavorare", era già da un anno che avevo già intenzione di passare in terza (Stud. 5)

Quando sono venuta qui il primo anno, sapevo che volevo continuare. Perché a lavorare a 16 anni non ci vado quindi [...] in ogni caso avrei studiato magari io da un privato e sarei entrata alla scuola [...] In ogni caso sarei andata avanti. Non sapevo ancora bene come si faceva, ma sarei andata avanti (Stud. 14)

Già alla fine del primo anno [...] si vedeva che i voti erano buoni e anche i professori dicevano di tentare di andare in terza e a me è piaciuta come idea, perché mi interessava proseguire gli studi e allora ho continuato a studiare (Stud. 15)

Io mi aspetto di sapere cose in più per quanto riguarda me, non mi aspetto un lavoro migliore, devo essere sincero [...] È che proprio, dato che ero arrivato alla fine del CFP che [...] mi trovavo molto bene a fare il grafico [...] allora m'era venuto, appunto, in mente di continuare alla fine per approfondire di più le mie conoscenze, fino ad avere un'importanza maggiore nell'azienda, anche un foglio che dica che proprio [...] hai studiato fino in fondo. Quindi è stato più che altro quello, la voglia di continuare dopo che non ce l'avevo dall'inizio (Stud. 12)

Riportiamo anche le riflessioni di uno studente maggiorenne effettuate prima della scelta di iscriversi alla "passerella" da cui traspaiono i timori suscitati dalla prefigurazione della situazione futura:

Si ci ho pensato, ci ho riflettuto tanto perché comunque ha i suoi vantaggi, ma anche i suoi svantaggi perché comunque avendo diciotto anni, entrare in una scuola dove i ragazzi comunque hanno tutti due anni in meno di me, eh tranne i bocciati vabbè d'accordo ne hanno uno in meno comunque sono il più vecchio in questa classe e rientrare in una classe nuova avere comunque tante materie che bisogna studiare così applicarsi molto di più rispetto al CFP ehm comunque avevo diciamo un certo timore (Stud. 2)

Un dato interessante che emerge dalla quasi totalità delle interviste realizzate con gli studenti è che la scelta di effettuare la “passerella” non è stata favorita da una mancanza di offerte di lavoro. Molti studenti (in particolare dell'indirizzo meccanico), infatti, avevano ricevuto offerte di lavoro sia dalle aziende in cui avevano svolto i periodi di stage sia da aziende che avevano avuto la segnalazione del nominativo dello studente tramite la segreteria del CFP.

Un'esperienza che risulta decisiva per la scelta di iscriversi alla “passerella” è stata quella dello stage. Ecco quanto viene affermato a questo proposito:

Tutti e due (gli stage) sono stati un momento in cui hai deciso vabbè allora torno a scuola (Stud. 6)

Ho provato l'esperienza dello stage e ho visto che lavorare adesso mi sembra un po' presto, cioè, visto che c'ho tutto il tempo per lavorare [...] finché posso andare a scuola, vado a scuola [...] ho visto che lo stage è impegnativo, [...] ci vuole un grado di maturità, secondo me, che ancora non ce l'ho io per andare a lavorare (Stud. 10)

Dopo il secondo stage che ho fatto, [...] mi ha invogliato ancora di più ad andare a scuola, perché capisco che è dura la vita del lavoratore, soprattutto se non studi, sicuramente fai quei tipi di lavoro molto faticosi e anche lì ha influenzato la mia scelta di continuare a scuola (Stud. 3)

Le voci dei genitori che siamo riusciti a raccogliere ci rivelano che un ruolo importante nella scelta di rientrare nel percorso scolastico è stato svolto dagli insegnanti sia nel confermare quanto sostenuto dalla famiglia sia per supportare le incertezze e i dubbi che alcuni genitori nutrivano circa la possibilità di riuscita del proprio figlio:

I professori gli hanno detto: “Non puoi fermarti qui e prendere solo una qualifica professionale; è giusto quello che dicono i tuoi genitori che tu almeno arrivi a prenderti un diploma, anche perché un grado di istruzione nella vita non fa mai male”. Io gli ho detto se hai un grado di istruzione riesci a gestire la tua azienda (Madre 1)

Onestamente non avevo questa grossa fiducia, vista l'esperienza delle bocciature pensavo che, finito il CFP, lui lasciasse lì, e invece sono stati gli stessi professori che vedevano del potenziale e in effetti quest'anno avevano ragione (Madre 2)

La madre di uno studente che al termine della “passerella” è entrato nel mondo del lavoro, avendo ottenuto la sola ammissione alla classe seconda, tocca un aspetto delicato della relazione famiglia-genitori nel momento

della scelta: una corretta valutazione circa la possibilità di riuscita dello studente e una sua comunicazione efficace:

Se alla fine del CFP avevano notato che andava bene in officina, ma non andava tanto bene in teoria, dovevano dirlo forse più chiaramente: «Tu non sei grado di fare la “passerella”» perché dopo siamo andati giù un po’ tutti. Perché anche lui faceva fatica, [...] Uno che non è abituato a studiare è penalizzato. Se loro dicevano “Guarda lascia stare” lui lasciava stare (Madre 7)

### 3.3

## Il percorso verso il rientro

### 3.3.1. Un lavoro coordinato

L’avvio delle attività formative del percorso della “passerella” è stato preceduto da un intenso lavoro che ha visto coinvolti sia tutti i diversi attori dei centri di formazione professionale sia degli istituti professionali.

In primo luogo un gruppo di lavoro, composto dal coordinatore e dal tutor di percorso del CFP CNOS e da alcuni docenti dell’Istituto professionale salesiano, ha analizzato i materiali relativi agli argomenti trattati nel biennio della scuola secondaria superiore e alle unità formative capitalizzabili (UFC) realizzate nel CFP. Dopodiché ha definito gli argomenti non trattati e non in possesso degli studenti che sarebbero dovuti diventare materia da presentare alla commissione per l’accertamento delle conoscenze.

A questo punto lo staff del CFP ha definito la pianificazione del percorso e gli insegnanti da coinvolgere e ha avuto luogo un incontro sia con il preside dell’istituto sia con un coordinatore della scuola per una condivisione delle scelte effettuate.

I risultati di questi incontri sono stati utilizzati dal progettista e dai docenti del CFP per predisporre il progetto da presentare alla Provincia per l’approvazione e il finanziamento.

Il coinvolgimento degli insegnanti della scuola è avvenuto, quindi, soprattutto in fase di definizione dei contenuti delle attività formative da realizzare durante la “passerella”.

In relazione a questo aspetto riportiamo il parere di alcuni docenti a un anno di distanza:

Siamo stati piuttosto coinvolti [...] un coinvolgimento maggiore sarebbe in qualche modo lesivo dell’autonomia degli altri. Penso che possa andare bene così (Ins. 1)

[Gli insegnanti della “passerella” hanno chiesto] a noi un po’ che programma abbiamo fatto, quali sono gli argomenti più importanti, come insistere, anche perché i tempi che loro hanno sono abbastanza ristretti, per cui devono fare una cernita. Allora noi gli diciamo: “Guarda questi argomenti qua li puoi lasciare anche indietro perché tanto siamo costretti a riprenderli, perché comunque anche i nostri non è che li sappiano poi tanto bene” (Ins. 8)

C’è stata poi una mediazione nel senso che loro hanno detto “Noi riusciamo a fare questo”, “Però ci vorrebbe anche quell’altro”. Ci sono stati aggiustamenti (Ins. 1)

I programmi sono stati concordati assieme [...] [vi] è stato un unico incontro in cui è stato chiesto di fornire le indicazioni sul programma di minima che i ragazzi dovevano avere (Ins. 4)

Prima ancora di iniziare tutto il percorso ci aveva chiesto [...] quali fossero i requisiti minimi e devo dire che il lavoro è stato svolto bene (Ins. 10)

È interessante ascoltare l'esplicitazione dei criteri che hanno guidato un insegnante nel dare indicazioni ai docenti del CFP che dovevano attivare il percorso per il passaggio:

Ho cercato di ridurre al minimo i contenuti, ho sottolineato che non mi interessava tanto sapere la formula o la definizione che mi interessava, ma un minimo davanti a un problema di fisica, ci sono dei dati, raccogliere dei dati, avere un'unità di misura [...] anche perché in prima e in seconda di contenuti se ne fanno abbastanza, per cui pensare che loro arrivino con una qualche idea su cosa devono fare è già molto, pretendere che abbiano anche dei contenuti, l'esperienza degli anni scorsi ha mostrato che non c'era speranza su questo (Ins. 4).

Va sottolineato che il coinvolgimento dei docenti dell'altro IP in cui si è iscritto di fatto uno degli studenti della “passerella” non sempre si è verificato con la stessa intensità. Questo ha comportato un particolare lavoro di adeguamento in itinere:

I programmi non li ho visti, ma il ragazzo mi ha detto cosa hanno fatto e cosa no, le materie soprattutto tecniche che mi interessavano. Lui praticamente li ha fatti a livello tecnico-pratico, quello che qui si fa fino al terzo anno (Ins. 7)

Dovevamo essere più informati su come si realizzano e quali contenuti realizzare. Non vi è stata una comunicazione dei programmi. Io non sono stata informata di quello che aveva fatto durante il percorso di “passerella”. È vero che io sono stata incaricata a settembre, ma anche in quel momento non ho ricevuto informazioni sulla situazione particolare. Forse le informazioni sono arrivate a Bologna e lì sono rimaste (Ins. 5)

### 3.3.2. Il corso

Per quanto riguarda l'articolazione temporale del percorso di “passerella”, il progetto si è intrecciato con la parte conclusiva del corso di qualifica professionale.

La prima parte delle attività formative del percorso di passerelle è iniziata il 13 aprile 2002 al termine delle lezioni del secondo anno del percorso di qualifica professionale ed è terminata il 4 maggio 2003 prima dell'esame per il conseguimento della qualifica professionale. La seconda parte delle attività formative è ripresa il 10 maggio subito dopo il termine dell'esame di qualifica per concludersi il 9 luglio. Una terza parte del percorso, finalizzata a una preparazione mirata all'esame, è stata svolta nei giorni dal 26 al 31 agosto 2003. L'esame finale è stato realizzato nelle giornate del 2-6 settembre 2003 (FIG. 3.2).

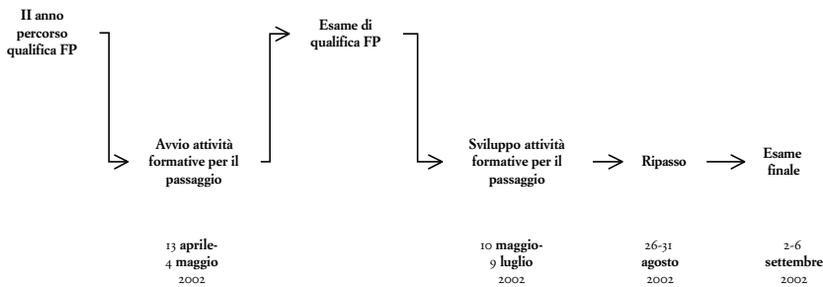
Lo sviluppo delle attività formative era stato previsto nell'arco di cinque giorni settimanali con i seguenti orari, per un totale di 29 ore settimanali:

- lunedì-martedì-giovedì-venerdì: 8.10-12.30 e 13.40-15.50;
- mercoledì: 8.00-13.20.

Complessivamente ogni studente ha partecipato a 261 ore di lezione.

FIGURA 3.2

Articolazione temporale del percorso per il passaggio



Le valutazioni complessive degli studenti circa lo svolgimento del percorso per il rientro oscillano tra due posizioni che non risultano connesse al tipo di esito: coloro che non hanno avuto «difficoltà particolari» (Stud. 3) o per cui «il corso non è stato più di tanto difficile» (Stud. 13) né «stancante» (Stud. 14) e quindi si sono trovati «molto bene» (Stud. 1) e coloro, invece, che hanno definito l'esperienza «dura» (Stud. 6), «molto pesante» (Stud. 2), perché «c'era molto più studio rispetto al CFP» (Stud. 6), c'erano «dei gran libri e da studiar sempre» (Stud. 4), ci si doveva «applicare tantissimo» (Stud. 2). Nonostante ciò in molti casi questi ultimi studenti hanno sottolineato l'utilità di queste fatiche: «però alla fine ci siamo riusciti» (Stud. 5), «ma ne è valsa la pena» (Stud. 12). Emblematiche di quest'ultima posizione sono le parole di questo studente:

Sapevamo che ci aspettava un bel passo gigante, no? Tra la “passerella” e il CFP, però, insomma, ce l'aspettavamo tutti più leggera. Il primo periodo della “passerella” è stato molto pesante per tutti perché c'era la roba gigantesca da studiare per il giorno dopo, [...] non eravamo abituati. [...] Ci siamo abituati alla “passerella” verso la fine, metà [...] che dovevamo studiar bene proprio, e allora ci siamo preparati per l'esame (Stud. 12)

Nonostante le diverse valutazioni complessive, alcuni aspetti sono stati evidenziati in modo diffuso da tutti gli studenti. In primo luogo la brevità della durata del percorso; circa due mesi e mezzo. Ascoltiamo, per tutti, le parole di due studenti:

In effetti c'era molto da studiare in pochissimo tempo, tipo in fisica c'era un programma immenso da fare in un mese che era improponibile farlo. Potevi anche studiare, solo che i miei compagni hanno avuto due anni per studiarlo e io ho avuto solo un mese e l'ho fatto, in una lezione facevo una cosa e in quella dopo dovevo aver già capito (Stud. 15)

Noi abbiamo dovuto svolgere il programma che loro [gli studenti dell'IP] hanno fatto in due anni e quindi è stata una preparazione diciamo stretta, molto stretta perché loro hanno fatto molti argomenti, noi abbiamo dovuto riassumerli il più possibile e cercare di impararli il meglio possibile (Stud. 2)

Un secondo aspetto critico messo in evidenza dalla maggioranza degli studenti è stato l'essersi trovati a dover partecipare alle lezioni fino a luglio e studiare durante i mesi estivi per prepararsi all'esame, tra l'altro durante una delle estati più torride degli ultimi anni.

Studiare tutta l'estate [...] mette molto in crisi perché sai i tuoi amici sono a casa che o vanno a lavorare o sono in giro a far niente e tu sei in classe che studi per andare avanti [...] quello è un po' uno svantaggio che purtroppo c'è e se hai deciso di andare avanti, devi affrontarlo (Stud. 1)

Non ho avuto un attimo di pausa, anche perché comunque durante la vacanze ho dovuto studiare star lì quindi vabbè diciamo che le vacanze sono andate un po' in fumo (Stud. 2)

Non è stato tanto facile perché sono stati i mesi più caldi, difatti eravamo qua a luglio [...] e l'ultima settimana d'agosto essere a scuola [...] non era il massimo. Infatti quest'anno non sono andato neanche a lavorare d'estate, però vabbè (Stud. 9)

Alcuni studenti hanno sottolineato come l'aver previsto durante l'ultima settimana di agosto un periodo di ripasso è stato molto importante per riprendere lo studio dei «punti dove magari avevamo più lacune» (Stud. 2) poiché alcuni non hanno «pensato quasi per niente ai compiti» (Stud. 2).

Un ulteriore elemento che ha creato difficoltà ad alcuni studenti è stato lo studio di materie che «erano veramente tante» (Stud. 2) «teoriche» (Stud. 12), che non erano state «più fatte nel CFP» (Stud. 2), che non sarebbero state svolte durante il terzo anno dell'istituto professionale ma in anni successivi – «abbiamo fatto economia che oltre tutto quest'anno non la facciamo, facciamo in quarta diritto ed economia» (Stud. 5) – e verso cui vi era un precedente atteggiamento di rifiuto: «all'inizio è stata un po' una difficoltà, soprattutto nelle materie che io soprattutto detesto» (Stud. 2).

Tuttavia la percezione diffusa è quella di aver avuto una «preparazione buona» (Stud. 9), di aver imparato «cose nuove» (Stud. 5) «che prima magari non avevo capito» (Stud. 8). Lo studente che aveva sottolineato alcune difficoltà nello studio delle discipline giunge ad affermare di aver mutato il proprio atteggiamento verso alcune discipline:

Dopo la preparazione di questo esame la materia come la storia adesso mi piace molto, riesco a farla tranquillamente anzi adesso mi appassiona anche, cosa che prima non era mai successo. Come la fisica che prima [...] ho sempre avuto delle grandissime difficoltà adesso riesco a svolgerla molto bene (Stud. 2)

Di certo può aver influito il fattore docente così come afferma questo studente:

I professori si vedevano che erano appassionati, interessati, ti trasmettevano interesse per le loro materie. Per mia fortuna ne ho trovati di particolarmente interessanti (Stud. 13)

Anche il *numero degli studenti* che hanno partecipato al percorso per il rientro è stato evidenziato come fattore che ha presentato alcune criticità:

Il fatto che eravamo in tanti c'era un po' di confusione [...] si chiacchierava i professori si irritavano giustamente [...] però insomma nonostante tutto abbiamo praticamente più della metà seguito le lezioni quindi si sono preparati molto bene (Stud. 2)

So che il corso prima, dell'anno scorso [...] erano anche di meno (Stud. 5)

Vogliamo infine soffermare la nostra attenzione sulle opinioni di alcuni studenti della "passerella" che al termine del percorso formativo hanno ottenuto l'ammissione alla classe seconda e che, a seguito di questo risultato, hanno optato per un inserimento all'interno del mondo del lavoro piuttosto che rientrare nel sistema scolastico. In particolare il fattore tempo sembra aver influito negativamente sui processi di apprendimento di questi studenti. Riportiamo le parole di uno studente che offrono alcuni elementi per una riflessione:

I professori spiegavano in modo da farsi capire, però andavano molto ma molto veloci, però alcune cose le lasciavano, le più importanti. Secondo me era il tempo, tutta una cosa veloce [...] dovevamo fare le cose veloci, perché i tempi erano pochi quindi anche lì se non stavi attento il primo giorno avevi già perso il filo quindi dopo non stai più attento, facevi fatica a ricordarti, era difficile (Lav. 7)

La mancanza di tempo ha di certo richiesto l'adozione di particolari scelte di carattere metodologico sia nella presentazione dei contenuti sia nella modalità di supporto dello studente che hanno inevitabilmente reso ancora più difficile il processo di apprendimento:

Quella è una cosa nuova, non è come [...] che l'hai già fatto, quella è una cosa nuova, non sai niente, poi se inizia a spiegarla così (parla, parla, parla), dopo un po' non capisci niente [...] se c'è uno che ha una memoria quello riesce anche a capire però se c'è uno che fa più fatica, fa una gran fatica (Lav. 7)

Un giorno fai un argomento, non è come a scuola che magari ci stai una settimana su quell'argomento, con le interrogazioni e le verifiche, lì facevi un argomento e il giorno dopo subito la verifica e poi si cambiava direttamente argomento, magari se quel giorno lì si era assenti, erano un po' cavoli ecco, dovevi tu impegnarti per andare a scuola e recuperare il tempo perduto (Lav. 11)

### 3.3.3. La prova d'esame

Il percorso di passerelle prevedeva al termine delle attività formative una serie di prove per l'ammissione che, unitamente alla documentazione relativa al curriculum scolastico fatta pervenire dai candidati, ha consentito alla

commissione esaminatrice di individuare l'anno di corso nel quale i candidati potevano proficuamente inserirsi.

La preparazione delle prove per l'accertamento degli apprendimenti al termine del percorso di "passerella" è avvenuta in forma integrata tra i docenti del percorso finalizzato al passaggio e gli insegnanti dell'istituto scolastico.

La verifica degli apprendimenti è avvenuta nella settimana dal 2 al 7 settembre 2002 secondo il calendario riportato nella TAB. 3.6.

La *commissione* era composta dai docenti della "passerella"<sup>7</sup>.

La *tipologia delle prove* (TAB. 3.7) è stata la seguente:

– per le *discipline comuni*:

lettere: *a) prova scritta* strutturata di analisi di un testo tecnico; *b) colloquio orale* teso a verificare le competenze linguistiche;

inglese: *prova scritta* sulle fondamentali funzioni, nozioni e forme linguistiche;

matematica: *prova scritta* su argomenti di base;

diritto ed economia: *colloquio orale* su elementi fondamentali di economia;

– per quanto riguarda alle *discipline specifiche del settore meccanico*:

discipline tecnologiche: *prova scritta* su elementi di base;

fisica: *prova scritta* su nozioni fondamentali;

– per quanto attiene le *discipline specifiche del settore grafico*:

disegno professionale: *prova grafica* (proiezioni e assonometria monometrica);

storia dell'arte: *colloquio orale* su elementi fondamentali.

Lo *scrutinio* di ammissione è avvenuto martedì 10 settembre 2002. Il giorno successivo sono stati pubblicati gli esiti delle prove.

TABELLA 3.6

Calendario delle prove per l'accertamento degli apprendimenti

Disciplina	Data di svolgimento delle prove di accertamento degli apprendimenti			
	lun. 2 sett. 02	mer 4 sett. 02	gio 5 sett. 02	ven 6 sett. 02
Area comune				
Lettere	8,30 scritto			8,30 orale
Matematica		8,30		
Inglese		10,30		
Diritto ed economia				8,30
Area di indirizzo				
<i>Settore meccanico</i>				
– Discipline tecnologiche			8,30	
– Fisica	14,30			
<i>Settore grafico</i>				
– Disegno professionale			8,30	
– Storia dell'arte				8,30

TABELLA 3.7  
 Tipologia delle prove per l'accertamento degli apprendimenti

Disciplina	Tipologia delle prove		
	scritta	orale	pratica
Area comune			
Lettere	x	x	
Inglese	x		
Matematica	x		
Diritto ed economia		x	
Area di indirizzo			
<i>Settore meccanico</i>			
– Discipline tecnologiche	x		
– Fisica	x		
<i>Settore grafico</i>			
– Disegno professionale			x
– Storia dell'arte		x	

L'esame è stato un momento particolare del percorso per il rientro nel sistema scolastico in ragione anche del fatto che l'esperienza temporalmente di poco precedente, vale a dire quella dell'esame del CFP, non aveva favorito la percezione, da parte di alcuni, della complessità della nuova prova sebbene vi fosse la consapevolezza abbastanza diffusa della portata e del valore dell'esame. È quanto emerge chiaramente dalle parole di due studenti uno dei quali, tra l'altro, ha ottenuto l'ammissione solo alla classe seconda:

L'esame del CFP non è stato così importante come quello delle passerelle, perché lì all'esame orale ti chiedevano cosa ti era piaciuto del corso dei due anni, come ti eri trovato allo stage, cosa volevi aggiungere o togliere nel corso, non è che ti chiedessero materie importanti (Lav. 16)

Quando sono andato all'esame avevo il terrore assoluto perché comunque come tutti gli esami hai comunque sempre l'angoscia di sbagliare [...] non si è mai sicuri del risultato che avrai [...] perché comunque i casi erano o si andava direttamente in terza oppure si poteva andare in seconda [...] andare a lavorare praticamente (Stud. 2)

Queste affermazioni mettono in evidenza un possibile percorso di riflessione che gli studenti attivano favorendo la costruzione di aspettative che sembrano sostenere debolmente la motivazione e l'impegno.

Nonostante questi aspetti, quasi tutti gli studenti si sono presentati all'esame con la percezione di essere in grado di poterlo affrontare con successo:

Sono andato all'esame [...] sicuro della preparazione che avevo fatto (Stud. 2)

Siamo andati molto preparati (Stud. 6)

Sono andato lì che ero molto teso perché avevo paura. Alla fine invece [...] le cose le sapevo (Stud. 10)

All'esame (mi sono trovato) abbastanza bene [...] Se avevo studiato, le cose le sapevo (Lav. 7)

L'aspettativa di molti studenti, tuttavia, era quella di trovarsi a dover sostenere prove con un livello di difficoltà più alto:

È stato un po' più semplice di quello che pensavamo (Stud. 6)

Me lo aspettavo più difficile, praticamente, però, cioè, visto che là, l'ho già fatto l'esame, quindi questa volta qua sono andato più tranquillo, insomma (Stud. 4)

Mi aspettavo che fosse molto più difficile; ma forse invece era difficile, però sono io che ero preparato, non lo so! Però alla fine non ho fatto grossa fatica (Stud. 10)

Come esame non è stato più di tanto duro, io mi aspettavo qualcosa di molto più difficile, di molto più complicato [...] forse perché avevo studiato particolarmente bene [...] mi hanno lasciato andare dopo dieci minuti all'entrata dell'interrogazione, le verifiche erano piuttosto corte e le domande piuttosto elementari (Stud. 13)

È stato semplice. La prova pratica [...] era relativamente semplice, ne avevamo fatto molti simili. [Me l'aspettavo] più difficile. L'orale è stato molto semplice. Sono andato liscio (Stud. 15)

C'è chi ha tenuto a precisare, in modo molto attento, che il comportamento dei docenti ha favorito di certo lo svolgimento delle prove d'esame in un clima disteso:

Non è stato difficile da una parte, ma, diciamo, medio, medio-facile dall'altra. Cioè i prof ti hanno agevolato molto, cioè non ti facevano pesare lo stare in un'aula lì da solo, lì da solo, poi in compagnia dei tuoi compagni ma così distanti. Diciamo che i prof ti calmavano quando dovevi entrare anche all'interrogazione, cercavano sempre di rilassarti, e quindi quello è un aspetto facile perché tutti cercano di invogliarti (Stud. 12)

Le osservazioni circa le difficoltà delle prove sono venute soprattutto dai ragazzi che hanno riportato l'ammissione solo alla classe seconda oppure da studenti che hanno ammesso uno scarso impegno nella preparazione:

[Le prove sono state] alcune facili altre difficili. Mi sono trovato un po' spiazzato [...] In modo particolare fisica e matematica [...] Un disastro [...] almeno la metà delle cose, io speravo che mi chiedevano quella metà lì invece mi hanno chiesto l'altra (Lav. 11)

Siamo arrivati là la mattina presto e siamo tornati la sera tardi, soprattutto gli ultimi. Noi eravamo solo in 5 di meccanici, siamo stati gli ultimi perché poi la prof li teneva dentro quasi 40 minuti l'uno [...] noi eravamo là e non sapevamo neanche più ripassare. Avevamo già fatto tante cose. Almeno se stavamo a casa eravamo più

tranquilli; ripassavamo e andavamo là nel pomeriggio, non avevamo ancora mangiato, ancora niente, siamo andati a mangiare un panino così però, quindi alla fine in economia è stata un po' dura poi la prof anche lei era stanca (Lav. 7)

È stato un po' difficile [...] ma solo perché magari io non ho studiato. Per altra gente è stata una cosa più liscia, più limpida. [...] però alla fine ce l'ho fatta (Stud. 5)

Da parte di alcuni studenti vi era una piena consapevolezza del fatto che la valutazione finale è stata effettuata tenendo presente non soltanto gli aspetti di conoscenza delle discipline studiate.

L'esame non è andato benissimo, però visto che c'è stato un po' d'impegno [...] han detto: "Proviamo a veder se ce la fanno". (Stud. 9)

All'esame c'erano la commissione dell'istituto [...] che bene o male si parlano con quelli del CFP [che] dicono: "Questo ragazzo va bene, questo va così, questo ha un problema qui" [...] Quindi anche loro c'ha guardato molto (Stud. 1)

Nell'anno in cui si è realizzato il percorso per il rientro analizzato in questo volume, le prove d'esame sono state effettuate dai docenti dell'istituto professionale "Beata Vergine". Lo scrutinio, invece, è stato effettuato in presenza anche dei docenti della "passerella".

C'è stato un confronto dove abbiamo riscontrato fin da subito una certa omogeneità nei giudizi, cioè quello che avevamo di fatto rilevato dalle prove, sia scritte sia orali, coincidevano poi con il giudizio, diciamo, di presentazione dei docenti che li hanno seguiti nel corso della "passerella" e questo ci ha abbastanza rincuorato, perché è importante sapere bene come è stato il cammino che loro stessi avevano affrontato, piuttosto che così solo l'esito dell'esame che, come si sa, lascia sempre un po' il tempo che trova. [...] quanto era emerso già dallo scrutinio di ammissione, insomma all'inizio dell'anno ha avuto dei riscontri poi nel corso dell'anno (Ins. 10)

Noi li abbiamo accolti sulla base di quanto ci han detto gli operatori del CFP che li hanno preparati alla "passerella" [...] ci siamo fidati di quello che ci hanno detto i colleghi [...] ce li hanno presentati poi abbastanza obiettivamente anche facendo riscontrare che in alcuni casi la preparazione oggettivamente non c'era, però che il ragazzo poteva provare in base a quanto aveva fatto negli anni precedenti un recupero in corso d'anno (Ins. 4)

Noi ci siamo trovati tutti insieme attorno al tavolo e abbiamo ascoltato i voti [...] poi generalmente ha prevalso quella che era la valutazione dei colleghi del CFP. Per esempio, c'erano dei ragazzi che non avevano raggiunto la sufficienza culturale però sono stati molto appoggiati dai colleghi e li abbiamo ammessi, [...] è stato prevalente il giudizio dato da loro e siamo stati tutti molto sereni di questo e nessuno si è sentito sminuito (Ins. 1)

Agli esami non è che si possa vedere molto, però abbiamo i nostri colleghi qua: erano loro che ci dicevano esattamente guarda questo qui ha questi limiti [...] è molto schietto (Ins. 8)

Alcuni hanno evidenziato, nel corso degli esami, delle lacune anche consistenti però dovute al fatto che magari nel corso del biennio della formazione professionale alcune materie non sono affrontate, come vengono affrontate all'interno dell'IP, però non determina dei valichi insormontabili (Ins. 10)

Dall'esito dei risultati dei voti d'esame, ho già fatto questa scrematura che poi si è confermata nel corso dell'anno (Ins. 13)

A volte i compiti che abbiamo dato li abbiamo creati assieme, o ce li hanno preparati addirittura loro [...] la convivenza all'interno dei Salesiani, il professionale, la formazione sia idilliaca (Ins. 8)

Le [prove per la “passerella”] le ho costruite io, e ho chiesto anche dei pareri a dei colleghi degli altri indirizzi [...] loro mi hanno dato delle dritte, hanno detto che è opportuno che sappia fare questo, questo non è così importante, questo è essenziale [...] io ho sentito che cosa avevano fatto, ho sentito quali erano le necessità dei colleghi [del CFP] [...] e mi hanno detto “sì, è una prova che può andare, giusta”, nel senso che non richiede particolare difficoltà, seria, e abbiamo stabilito un tempo necessario per farla (Ins. 13)

Riportiamo anche le opinioni di alcuni docenti relativamente alle nuove modalità di svolgimento delle prove d'esame al termine del percorso per il rientro nelle scuole medie superiori utilizzate nel 2003.

In primo luogo un docente sottolinea l'importanza in ogni caso di un esame scartando l'ipotesi che questo venga sostituito da una valutazione finale del docente della “passerella”.

È poi difficile dichiarare in assoluto una competenza perché è tutto relativo, e quindi secondo me un esame è importante davvero [...] non deve necessariamente essere molto selettivo ma porre davanti qualche paletto di realtà (Ins. 9)

Circa la modalità del nuovo esame alcuni docenti mettono in risalto come questo risponda da un lato a un confronto serio e all'esigenza di certificare in modo valido le competenze acquisite dagli studenti:

Quest'anno [gli esami della “passerella”] li fanno loro e poi facciamo lo scrutinio tutti assieme, che è più coerente secondo me, perché comunque alla fine abbiamo visto che la cosa più importante era anche quello che dicevano i loro docenti della “passerella”, se sono persone motivate o no. Sulle conoscenze non certo: non erano stati bravissimi all'esame che avevo fatto io (Ins. 2).

Io spero solo [...] nella loro buona volontà, poi sul piano delle competenze non credo andrà, non lo so, alla fine non si può mai sapere [...] però se poi il ragazzo continuamente o quasi mai si propone in un certo modo non so [...] non è che bisogna spingere per forza (Ins. 6)

È cambiata la modalità perché già l'anno scorso era stato fatto presente questo tipo di bisogno, di esigenza [...] abbiamo capito che se c'è una collaborazione con gli insegnanti – noi abbiamo una struttura [con] un centro di formazione all'interno

dello stesso istituto – c'è la possibilità di un confronto serio che è stato fatto in occasione dello scrutinio di ammissione l'anno scorso. Questo sicuramente è una carta vincente; l'importante però è che in modo molto onesto certifichino le abilità veramente acquisite, raggiunte dal ragazzo [...] sono gli stessi ragazzi a voler partire da valutazioni giuste, realistiche (Ins. 10)

### 3.4 Gli esiti e la modalità di certificazione

L'esito dell'esame è consistito nell'indicazione dell'anno di corso dell'istituto professionale in cui potersi proficuamente inserire e una eventuale assegnazione di debiti formativi da assolvere nel corso del primo anno scolastico.

FIGURA. 3.3

Esiti delle prove di accertamento degli apprendimenti distribuiti per corso di provenienza

Numero studenti per corso di qualifica di provenienza	→	Numero studenti per anno di ammissione all'IP	→	Debiti
7 Mecc. 1.800 ore	→	Ritirato 1 II anno 2 III anno 4	→	1 Fisica 1 Mat.-Fisica-Disc. Tecn. 1 Mat. - Fisica 1 Fisica - Ingl.
1 Mecc. 1.500 ore	→	III anno 1	→	1 Fisica
3 Grafico 1.500 ore	→	II anno 1 III anno 2	→	Mat. - Ingl. - Ital. 1 Mat. - Ingl.
6 Grafico 1.800 ore	→	II anno 1 III anno 5	→	Mat. - Ingl. 1 Mat. - Disegno 2 Economia 1 Mat. - Ingl. 1 Mat. - Ingl - Ital.

Tre soli ragazzi, due del settore meccanico e uno del settore grafico, sono stati ammessi al terzo anno senza debiti.

Per quanto riguarda invece gli studenti che sono stati ammessi con debiti questi ultimi per i 4 ragazzi ammessi al II anno sono i seguenti:

- 3 matematica
- 2 inglese
- 2 fisica
- 1 discipline tecnologiche
- 1 italiano

e quelli dei 12 ragazzi ammessi al III anno sono:

- 5 matematica
- 4 inglese
- 3 fisica
- 2 economia
- 1 italiano.

Complessivamente quindi le discipline in cui i ragazzi hanno dimostrato di non aver raggiunto i livelli minimi sono le seguenti:

*unità formative comuni:*

- 8 matematica
- 6 inglese
- 2 economia
- 2 italiano

*unità formative di settore*

- 5 fisica
- 1 discipline tecnologiche.

La quasi totalità (5 su 7) degli studenti provenienti dai percorsi meccanici ha avuto un debito in fisica, mentre i punti deboli dei ragazzi che hanno frequentato il percorso grafico sono stati matematica (6 su 9) e inglese (5 su 9).

È da sottolineare che anche coloro che sono stati ammessi alla classe seconda hanno riportato un numero consistente di debiti.

Da questi esiti emerge chiaramente che le discipline in cui sono state rilevate maggiormente le lacune sono state matematica, fisica e inglese.

Sul tema della certificazione, il dettato normativo prevedeva uno specifico intervento del ministero, benché tutta l'esperienza del percorso per il passaggio sia stata realizzata in riferimento specifico all'art. 6 del DPR 12 luglio 2000, n. 257. Tuttavia al momento della realizzazione del progetto il modello del certificato non era stato ancora predisposto. Pertanto le modalità certificative del progetto sono state individuate in modo autonomo facendo riferimento a una precedente esperienza effettuata da un altro istituto tecnico.

Il *Certificato provvisorio di ammissione al percorso scolastico ex art. 6 D.P.R. 257* è risultato strutturato in sei parti:

1. *intestazione*

- intestazione dell'istituto scolastico;
- titolo del certificato

2. *estremi richiedente*

- estremi anagrafici dello studente che avanza la richiesta

3. *percorso scolastico/formativo*

- estremi del rilascio della licenza media
- estremi della qualifica professionale, del rilascio ed esito
- estremi della qualifica di specializzazione, del rilascio ed esito
- profilo della qualifica regionale
- elenco degli argomenti del corso suddivisi per area
- durata dello stage in ore
- profilo della qualifica di specializzazione
- elenco degli argomenti suddivisi per area
- durata dello stage

4. *corso per il passaggio*

- titolo del corso per il passaggio superato con profitto
- denominazione del CFP che ha attivato il corso
- durata del corso
- elenco delle discipline del corso

5. *verifica ed esito*

- denominazione dell'istituto scolastico presso cui sono state sostenute le prove di verifica
- periodo dello svolgimento delle prove
- deliberazione della commissione dell'ammissione al terzo anno
- elenco delle discipline da recuperare

6. *chiusura*

- nota con la precisazione del carattere provvisorio del certificato in attesa del modello ministeriale
- data
- firme dei componenti della commissione e del preside

Viene precisato nel verbale del 13 febbraio 2002 che «il certificato, anche se utilizzato per l'iscrizione presso altre istituzioni scolastiche non costituisce titolo di studio».

Dopo il rilascio del certificato gli studenti hanno potuto effettuare regolarmente l'iscrizione alla classe alla quale sono stati ammessi.

3.5

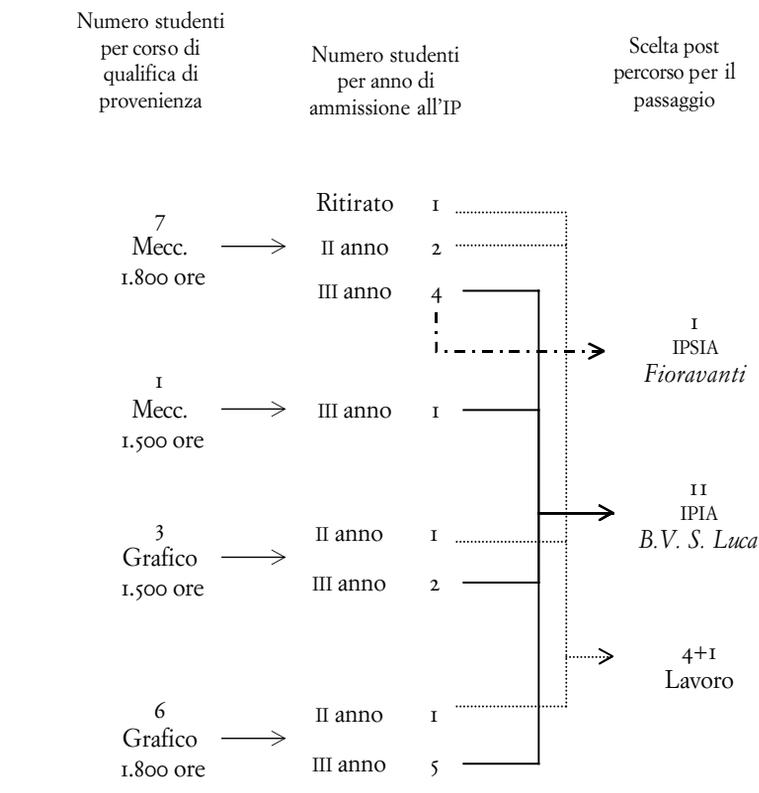
**Le scelte dopo la “passerella”: rientro a scuola?**

Dopo la consegna del certificato, gli studenti hanno effettuato le seguenti scelte scolastiche o formative (FIG. 3.4):

- sia lo studente ritirato sia i 4 studenti ammessi al secondo anno, tre maschi e una femmina, hanno preferito non proseguire gli studi e sono entrati nel mondo del lavoro;
- tutti gli altri studenti ammessi alla classe terza si sono iscritti a un istituto professionale: 11 al "Beata Vergine di S. Luca" (4 al corso per operatore meccanico e 7 al corso per operatore grafico pubblicitario) e 1 al "Fioravanti" al corso per operatore meccanico.

FIGURA 3.4

Scelte di orientamento a conclusione delle passerelle distribuite per corso di provenienza



Tentando un bilancio finale di tipo esclusivamente quantitativo risulta che dei 17 studenti iscritti al percorso per il rientro (ricordiamoci che uno si è ritirato quasi immediatamente) solo 12 (il 71% su 17 oppure il 75% su 16) sono effettivamente riusciti a rientrare nel sistema scolastico; invece 5 sono entrati direttamente nel mondo del lavoro.

### 3.6 Giudizi complessivi e suggerimenti

Gli studenti che hanno frequentato la “passerella” e che non avanzano nessun suggerimento per migliorarla risultano essere pochi. I motivi sono ben sintetizzati nel seguente brano di intervista:

Non cambierei assolutamente niente, secondo me andava benissimo. Ti insegnavano tutto quello che ti serviva, tutto quello che era richiesto dal programma, quindi, più di così non si può pretendere (Stud. 13)

I suggerimenti per il miglioramento, invece, risultano abbastanza numerosi e riguardano principalmente tre ambiti: i tempi, le materie e i professori.

Circa la durata breve concentrata in pochi mesi alcuni studenti riconoscono l'inevitabilità delle scelte compiute dai progettisti del percorso:

L'unica soluzione è questa, per forza [...] non ci sono altre alternative. Le vacanze devono farle anche i prof (Stud. 1)

Tempi, organizzazione sono una cosa un po' al di là della mia volontà. [...] devono sviluppare un programma di due anni in due mesi (Stud. 13)

Altri studenti, invece, provano ad avanzare alcune proposte, in alcuni casi, però, di difficile attuazione da punto di vista organizzativo o addirittura al limite del fattibile:

Hanno cominciato troppo tardi, verso la fine della scuola a fare il passaggio, dovevamo cominciare un po' prima (Stud. 9)

Era meglio farlo prima [...] invece di farlo in estate [...] il problema era [...] che c'erano delle altre classi che dovevano finire [...] però, dico, magari lo facevano prima quelli che avevan finito e poi gli altri (Stud. 10)

Non la farei alla fine dell'anno. Insomma uno arriva al secondo anno del CFP che sa già un po' se vuole continuare o no. Quindi c'è il periodo di stage: alla sera si va a fare – che ne so – un due ore: io le farei benissimo. Se no è pessissimo. Han mangiato un mese di vacanze (Stud. 15)

Uno studente sottolinea l'importanza di un momento di transizione dal corso di qualifica professionale a quello per il rientro in modo tale da favorire una transizione graduale da una impostazione metodologica all'altra:

Forse aggiungerei un paio di ore [...] non tanto per studiare di più, più che altro per l'ambientazione iniziale che è stato un passaggio molto duro per noi, quindi, agevolarlo, magari, in futuro non sarebbe male (Stud. 12)

Circa le *materie* uno studente suggerisce di introdurre tra le discipline del corso il «francese per chi ce l'ha!» (Stud. 1) facendo riferimento a una maggiore attenzione al curriculum dell'istituto professionale di destinazione. Un

altro afferma che «è meglio se inserivano delle varie materie» (Stud. 4) già a partire dal corso di qualifica così come risulta agli stessi studenti essere stato fatto a proposito della matematica dall'esperienza di “passerella” dell'anno successivo in modo tale che «la mente è già più preparata. Io erano già due anni che non facevo un'equazione» (Lav. 11). La stessa proposta viene fatta in modo articolato da uno degli studenti che sono stati ammessi solo alla classe seconda:

Io avrei fatto più teoria al CFP, è tutta pratica più o meno. Quando avrei dovuto fare la “passerella” sapevo più cose. Invece così mi è toccato di studiare tutto un anno, cosa che invece magari avrei ripassato le cose che sapevo già e avrei ripassato le altre [...] e poi almeno se esci dal CFP un po' di teoria la sai, invece così sai poco o niente, proprio niente, a parte la storia della grafica [...] noi non l'abbiamo neanche fatta (matematica), a parte che tutta la gente andava male a parte due. Se la facevamo prima, la sapevamo già, almeno sapevamo fare di più (Stud. 8)

Sui professori, viene in primo luogo sottolineato che “è meglio avere i professori che bene o male ti conoscono. Hai passato due anni con loro quindi sanno come sei, come studi e quello che sai fare (Stud. 1). Una seconda proposta tocca invece la scelta dei professori in relazione alla particolare organizzazione del corso:

Dovendo fare tutto in un arco di tempo cortissimo, tutto in una volta e poi capirla subito [...] [avrebbe aiutato] magari aver avuto anche in “passerella” un professore più bravo [...] che ti avesse, comunque, insegnato tutto, magari anche un po' divertendoti (Stud. 14)

Chiudiamo questo capitolo con il giudizio sulla “passerella” dato da uno degli studenti che sono entrati al termine del percorso all'interno di un'azienda. Dalle sue parole emerge un aspetto importante: l'utilità del percorso indipendentemente dall'effettivo rientro all'interno del percorso scolastico:

La “passerella” mi ha aiutato nel senso che con le materie, con le nozioni che mi davano i professori, mi sono riuscite ad entrare bene in testa e ad esprimerle bene nel campo del lavoro. Più che altro devo dire un grazie alla teoria e ai professori. Alle molte ore di teoria si sono aggiunte nozioni nuove, nozioni più importanti, nozioni che prima non conoscevo [...] a lavorare si discute di qualcosa, se si cade nel discorso del diritto e dell'economia riesco a muovermi bene, però se si tratta nella matematica mi metto da parte (Lav. 16).

## Note

1. Dalle prime *scuole professionali di arti e mestieri* per la preparazione di giovani lavoratori dell'artigianato e dell'industria, infatti, la realtà salesiana è passata gradualmente, nella seconda metà del XX secolo, all'Avviamento Professionale, trasformato poi in CAP (Centro di Avviamento Professionale) e, negli anni Settanta, in CFP (Centro di Formazione Professionale). Le attività nell'ambito della formazione iniziale attualmente comprendono i corsi di qualificazione di base abbreviata per: 1) operatore meccanico

macchine utensili a CNC (controllo numerico computerizzato); 2) operatore grafico e computer grafica/prestampa; 3) operatore grafico stampa offset e digitale; 4) operatore meccanico montatore/manutentore. Il centro CNOS vanta inoltre una tradizione anche nella progettazione e realizzazione di percorsi finalizzati a favorire la preparazione per passare dal percorso di formazione professionale all'istruzione professionale.

2. La società, costituita nel settembre 1996, raccoglie l'eredità dei due centri di formazione professionale pubblici della Regione Emilia-Romagna "G. Tamburi" e "Don Bosco" con sede rispettivamente a San Giovanni in Persiceto (BO) e a San Pietro in Casale (BO). Attualmente sono soci di FUTURA S.p.A. 18 comuni. Tra i suoi ambiti di intervento vi è anche quello della formazione iniziale, in cui progetta e gestisce corsi nel settore meccanico ed elettrico.

3. Tutte le interviste agli studenti di questo capitolo sono state raccolte nell'ottobre 2002.

4. I dati che riportiamo fanno riferimento a 16 ragazzi. Infatti i dati relativi allo studente che si è ritirato dalla "passerella" non sono stati rintracciati. Così vale per i dati relativi all'ambiente socio-culturale.

5. Le interviste agli insegnanti sono state realizzate nel giugno 2003.

6. Va tenuto presente che mancava un elenco regionale o provinciale degli esperti del mondo del lavoro e della formazione professionale da cui attingere per designare i membri della commissione valutatrice che avrebbero dovuto coadiuvare i docenti dell'istituto scolastico.

## 4 Rientri mancati

Dei sedici studenti che hanno seguito interamente il percorso formativo *Preparazione di reinserimento nella scuola secondaria superiore* (ovvero la “passerella”), affrontando anche gli esami finali, soltanto 12 si sono iscritti tutti all’istituto professionale (IP): quattro (2 in possesso della qualifica di primo livello di operatore grafico e 2 di operatore meccanico) sono entrati infatti nel mondo del lavoro. Caratteristica comune è la certificazione di ammissione alla seconda classe e non alla terza di un IP.

I commenti e i punti di vista, le motivazioni e le aspettative dei non “rientrati” vengono descritti in questo capitolo in quanto offrono uno spaccato valutativo del progetto analizzato. Le “testimonianze” dei “neoapprendisti” sono state raccolte, circa un mese dopo il completamento della “passerella”, mediante un’intervista semistrutturata individuale effettuata in un luogo scelto dagli stessi intervistati. Al termine di essa è stato pure richiesto di esprimere il proprio grado di accordo o disaccordo nei confronti di 21 affermazioni scritte utilizzando una scala a quattro valori<sup>1</sup>.

### 4.1 Entrata nel mondo del lavoro: scelta o ripiego?

Tutti e quattro gli studenti ammessi alla classe seconda dell’IP nel periodo iniziale dell’anno scolastico successivo al completamento della “passerella” sono apprendisti in aziende. L’attività svolta è, almeno per 3 su 4, coerente con la qualifica ottenuta al CFP. Dalle parole di quello che si trova in una situazione diversa ricaviamo che, anche se al momento non può mettere in pratica ciò che ha imparato, lo farà non appena ne avrà l’opportunità:

Sto lavorando in un altro settore perché non ho trovato [...] però vabbè appena trovo, le metto in pratica le cose che ho imparato (Lav. 8)

Le opportunità lavorative risultano legate al tipo di qualifica conseguita nel CFP. Infatti anche l’altro “operatore grafico” ha dovuto cercare lavoro diversamente dai “meccanici” che sono stati richiesti sin dal momento dello stage.

sono andato a cercare in varie aziende di grafica, ad esempio anche lì a \*\*\* però non avevano bisogno; quando sono stato là al [...] mi hanno indirizzato a questa azienda. Mi hanno detto che cercavano appunto ragazzi nel settore della stampa ed io ho

accettato questo contratto di formazione lavoro. All'inizio mi hanno fatto cominciare con un mese di prova, dopo di che mi hanno allungato il contratto fino al 26 di aprile, è un contratto di formazione lavoro, non mi ricordo. Praticamente fino al 26 aprile lavoro lì, poi dopo il 26 aprile se mi rinnovano il contratto ci sarebbe una data da stabilire che poi sarebbe la data del secondo contratto, quindi per ora sono sotto contratto di lavoro (Lav. 16)

La descrizione della ricerca del posto di lavoro da parte dei due ex studenti meccanici è diversa: contattati già durante la frequenza del CFP e della "passerella", avevano rinunciato per poter continuare gli studi:

Ho trovato lavoro dove avevo fatto lo stage. Mi avevano chiamato già prima che andavo a scuola e mi hanno detto "Dai vieni, vieni". Io avevo piacere di continuare. [...] Quando mi sono fatto sentire mi hanno accettato subito. Ho un contratto di formazione lavoro [...] e sono contento [...] Siamo una ventina, comunque ci sono tanti [...] elettricisti che vanno e vengono [...] saremo della mia età in 3, 4 comunque tutti giovani, dai 20 ai 28 anni, 30, io sono il più giovane (Lav. 7)

Sto lavorando da una settimana e un giorno, sono in un periodo di prova per adesso. Mi hanno assunto come apprendista meccanico, montatore manutenzione, che è quello che ho fatto nel corso del CFP. Prima di questa occasione mi erano state offerte altre occasioni, otto chiamate, solo che allora frequentavo la "passerella" e avevo detto logicamente a tutti di no. Ho provato a richiamarli dopo e loro logicamente non è che stavano ad aspettare me, avevano già trovato un altro. [...] Mi trovavo con tutti, anche con i capi, avevo diciamo un certo feeling perché proprio eravamo buoni amici perché adesso ci sentiamo ancora, ci sentiamo ogni tanto usciamo anche con alcuni dipendenti di quell'azienda lì [...] loro hanno clienti esteri, messicani spagnoli e cinesi [...] anche per quello che mi piaceva [...] perché lì c'era la possibilità di andare all'estero. [...] Mio padre ha poi letto un annuncio sul giornale per qui (Lav. 11)

Le condizioni lavorative dei contesti aziendali in cui si sono inseriti i nostri neoapprendisti sono da loro percepiti come sostanzialmente positive, sia per quanto riguarda i rapporti con i datori di lavoro e gli altri dipendenti sia per quanto attiene le attività svolte. Si tratta di ambienti in cui vi è un buon rapporto sia con i datori di lavoro sia con i colleghi, in gran parte giovani.

Emerge dalle risposte di due intervistati una differenza tra chi si è inserito in una azienda nel settore meccanico e chi invece è entrato in una del settore grafico. Infatti il primo apprendista percepisce uno scarto minimo tra quanto appreso durante il percorso del CFP e ciò che viene richiesto dall'azienda. Non così per chi è stato assunto in una impresa grafica. In questo caso, in presenza di macchinari meno innovativi rispetto a quelli utilizzati nel CFP, il giovane è stato costretto a iniziare un processo di apprendimento, anche se con soddisfazione, nel contesto lavorativo.

Mi sto trovando bene, il posto è buono, l'ambiente è buono, con i dipendenti, con i miei colleghi pian piano sto prendendo una certa confidenza. [...] alcuni sono veterani, sono lì già da 20 anni, 25, invece altri sono lì da 2 o 3 anni (Lav. 11)

Di ragazzi giovani siamo in venticinque lì dentro, giovani intendo dai 25 ai 26 anni, siamo una buona maggioranza (Lav. 16)

Adesso sono più coinvolto nel settore della stampa. Infatti sono tornato stamattina verso l'una e mezza dal turno, abbiamo incominciato sulle sei e si finisce all'una e mezza, per esempio domani avrò il turno dall'una e mezza alle otto, poi di solito la domenica ti fanno fare il turno di notte, dalle due fino alle otto e mezza di mattina. Negli altri settori non si fanno tanto i turni invece noi nel nostro settore della stampa si fanno (Lav. 16)

Al 70% [di quello che faccio al lavoro] quello che ho fatto lì [al CFP], quasi tutto è quello che ho fatto già da due anni (Lav. 11)

Lavoriamo su una macchina a stampa che è ancora manuale [...] Sì nel corso dei due anni [al CFP], abbiamo avuto anche qualche ora dedicata alla stampa. Infatti qualcosina ne sapevo già, sulla macchina da stampa; è chiaro che non sapevo proprio tutto, però stando lì devo imparare delle cose che prima non sapevo (Lav. 16)

A partire dalla situazione appena descritta, abbiamo raccolto alcune informazioni sui motivi che hanno portato gli ex studenti a intraprendere un'attività lavorativa in azienda. Dalle risposte emergono chiaramente due posizioni: da un lato chi, riconoscendo anche proprie responsabilità, imputa direttamente all'esito della "passerella" – l'ammissione alla classe seconda – la scelta di non proseguire in un percorso scolastico; dall'altro chi ammette che la scelta di entrare nel mondo era già liberamente maturata prima di entrare nella "passerella" per il riconoscimento di non possedere le caratteristiche necessarie per affrontare un percorso scolastico. In questo caso, però era ben presente la consapevolezza dell'importanza di possedere un titolo di studio diverso da quello già posseduto.

Non ho fatto una scelta [...] perché alla fine sono stato costretto [...] loro mi hanno proposto di andare in seconda superiore. Ma io ho detto che non ne valeva la pena [...] perché io ho diciassette anni. Allora ho detto: "No vado a lavorare" (Lav. 11)

Avrei continuato anche fino al quinto anno; [dopo la "passerella"] dovevo fare la seconda, poi la terza, poi andare avanti. Allora ho detto: "Lasciate stare". No modestamente rifare la seconda, l'ho già fatto, ho fatto due anni del CFP basta (Lav. 8)

Noi chiedevamo ai prof, loro dicevano: "Se ti impegni hai la possibilità". Anche quando andavo ai ricevimenti con mio padre, gli chiedevamo: "Ma ho la possibilità?" e loro "Sì sì" [...] Forse però non mi sono impegnato al massimo massimo; ho provato, mi sono sforzato, e così non ce l'ho fatta. (Lav. 7)

Anche prima di fare quel corso della "passerella" avevo già pensato di intraprendere il mondo del lavoro però sentivo che mi mancava qualcosa [...] Con i primi 2 anni di CFP un attestato di qualifica ce l'avrei in mano però non è che sia poi così sufficiente per quando vai a cercare lavoro [però] non me la sentivo tanto di proseguire anche perché purtroppo io ho avuto una brutta esperienza, quando ho fatto il primo anno di superiori [...] Io sono uno che se si deve applicare sui libri [...] se però invece mi devo applicare manualmente, mi diverto, mi piace (Lav. 16)

A seguito dell'entrata nel modo del lavoro, tuttavia, questi ragazzi non sembrano manifestare un vivo rimpianto per l'occasione mancata. Presa consapevolezza dell'affievolirsi della volontà di proseguire, sebbene permanga il

ricordo delle energie investite, sembra prevalere in loro il desiderio di entrare completamente nel nuovo contesto lavorativo in cui peraltro vivono esperienze gratificanti. Ecco come esprime questo stato d'animo uno degli ex studenti:

No la voglia [di continuare] adesso no, ogni tanto ci penso però non ne faccio del peso. [...] Un po' mi dispiace perché alla fine sono stato un'estate intera a studiare [...] però non mi pento più di tanto [...] un piccolo rimpianto ovviamente c'è, però non è che sono infelice adesso che vado a lavorare. Sì, però ogni tanto ne parliamo [con i miei ex compagni], che si trovano bene a scuola (Lav. 11)

#### 4.2

### Il valore attribuito alla qualifica dell'IP

Inseriti nel mondo del lavoro anziché rientrati a scuola, quale opinione conservano gli studenti del valore della qualifica dell'IP?

Un primo dato che emerge da quanto gli stessi studenti hanno affermato durante la prima intervista semistrutturata (condotta nel mese di ottobre 2002) è che essi riconoscono un certo valore formativo al percorso dell'IP e la ragione è legata soprattutto alla possibilità di poter sviluppare apprendimenti teorici. Pur ammettendo che il lavoro può essere imparato anche "lavorando", sembra che la dimensione teorica mantenga per questi ragazzi un valore particolare.

Un secondo aspetto riguarda il titolo di studio. La differenza cui fanno riferimento gli studenti non è tanto tra la qualifica del CFP e quella dell'IP, quanto tra la prima e il diploma di quinta.

Un terzo elemento che emerge è l'individuazione della possibilità di assunzione quale criterio per attribuire valore al titolo di studio, che in questo caso è il diploma dell'IP. Le esperienze ricordate a questo proposito li portano in alcuni casi a definire di egual valore la qualifica del CFP e il diploma, in altri invece ad attribuire un maggiore peso al diploma. Una differenza evidenziata è il maggiore livello retributivo che un diploma può favorire.

Abbiamo ricavato tali indicazioni dalle dichiarazioni seguenti:

Per andare avanti [l'IP] era una buona scuola, si imparavano parecchie cose, meno di officina [...] però di teoria si imparava molto, ma molto di più. Pensavo: "Dopo farò fatica a trovare lavoro, se vado a lavorare adesso". Pensavo di arrivare in quinta di imparare di più, di andare a lavorare e di saperne di più: se hai di fronte chi ha il diploma e l'altro no, prendi quello che ha il diploma. Invece adesso ho proprio cambiato opinione [...] alla fine secondo me impari anche a lavorare [...] Ne cercano di meccanici [...] se uno ha un diploma non è che alla fine uno ne sa di più rispetto a un altro, ha solo il diploma [...] Forse quello che ha il diploma inizia a prendere di più (Lav. 7)

Il diploma ha un valore più alto della qualifica, senz'altro! Metti che un domani due persone che fanno domanda in un'azienda, uno ha la qualifica, l'altro ha il diploma: c'è un'alta probabilità che il diplomato lo scelgano, è sempre qualcosa che ti dà una sicurezza in più [...] un diploma vale sempre perché alla fine è così. Però chi ha una qualifica sa lavorare, quello è sicuro; al CFP ti insegnano a lavorare e bene e anche in poco tempo [...] La scuola ti dà di più dal punto di vista teorico (Lav. 11)

Il terzo anno è già diverso che un corso formativo [...] c'è qualcosa in più perché [...] c'è più teoria, [...] quindi si imparano cose magari che prima non si sanno [...] a parte che io penso che il lavoro si impara anche lavorando, forse si impara di più così che andando a scuola, a scuola ti danno delle basi. Però conosco anche della gente che ha fatto fino al quinto anno e la trovi a casa disoccupata, oppure altra che ha fatto altri lavori e ha fatto il quinto anno, quindi è uguale (Lav. 8)

### 4.3 Opinioni nei confronti della scuola e della formazione

Al termine dell'intervista semistrutturata, agli studenti è stato richiesto di esprimere il proprio grado di accordo nei confronti di 21 affermazioni scritte utilizzando una scala a quattro valori (molto, abbastanza, poco e per niente).

Un primo ambito indagato dal questionario riguardava il *valore dell'istruzione* (i primi cinque *item* riportati nella TAB. 4.1). I neoapprendisti condividono tutti l'opinione dell'utilità della scuola e dell'istruzione che tuttavia vengono svincolate dagli aspetti più "formali" dell'esperienza scolastica. Tutti, infatti, sono sostanzialmente d'accordo sul ritenere la scuola utile, anche per chi non consegue un titolo, e capace di trasmettere cose utili per il proprio futuro e per la riuscita nella vita. I quattro ex studenti esprimono opinioni discordanti, invece, circa l'importanza del possedere un titolo di studio e circa il fatto che al successo scolastico corrisponda un successo nella vita: due di loro si schierano su posizioni di accordo, due invece su posizioni di limitato accordo (TAB. 4.1). L'uso nella rilevazione delle opinioni degli studenti di due strumenti diversi (questionario completamente strutturato da un lato e intervista semistrutturata dall'altro) fa emergere opinioni che si rafforzano reciprocamente.

Per quanto concerne le opinioni espresse nei confronti dei tre *item* che si rifanno più direttamente a situazioni scolastiche ("Le materie scolastiche sono troppo teoriche", "Frequentare la scuola porta a conoscere più ragazzi della stessa età e a farsi più amici", "L'orario scolastico è troppo pesante"), i neoapprendisti presentano opinioni meno omogenee: tre di loro riconoscono che le materie sono troppo teoriche e che andare a scuola offre l'occasione di conoscere più coetanei e di farsi più amici, mentre uno non è per niente d'accordo con gli altri. C'è comunque da notare che è soltanto uno a non attribuire alla scuola una forte valenza di socializzazione tra pari, pur trovandosi tutti e quattro all'interno di un contesto sociale in cui si sono moltiplicate le occasioni di interazioni con altri. L'entrata nel mondo del lavoro porta inoltre a rivedere almeno parzialmente le opinioni sull'orario scolastico: nessuno dei quattro lo ritiene molto pesante.

Circa la riuscita a scuola, tre dei quattro lavoratori manifestano il loro disaccordo sul fatto che l'intelligenza sia necessaria per riuscire a scuola. La loro opinione però si diversifica maggiormente circa l'opportunità di continuare a studiare anche dopo vari insuccessi scolastici.

La famiglia sembra costituire per questi ragazzi un interlocutore importante per quanto riguarda le esperienze scolastiche. Nello stesso tempo, però, si desidera che i genitori intervengano in modo discreto nelle loro scelte di orientamento senza pervenire a forme forzate di pressione.

Tutti gli studenti concordano nel ritenere importante un buon rapporto con il docente per essere motivati a studiare. E questo è un dato che viene confermato dalle risposte rilasciate durante le interviste. Questa convinzione non si associa per tutti a quelle per cui gli insegnanti aiutano sempre gli studenti a fare del proprio meglio o si interessano dei loro problemi: soltanto due di loro si dichiarano molto d'accordo.

TABELLA 4.1

Livello di accordo/disaccordo nei confronti di affermazioni relative alla scuola e alla formazione (N=4)

Affermazioni	Molto	Abb.	Poco	Per niente
<i>Il valore dell'istruzione</i>				
Per riuscire nella vita è necessaria una buona istruzione		4		
Gli anni di scuola sono utili anche per chi non consegue un titolo	1	3		
La scuola permette di imparare cose utili per il proprio futuro	1	3		
Possedere un titolo di studio è una cosa importante	1	1	2	
Chi ha successo a scuola ha successo anche nella vita	1	1	2	
<i>Rapporto con la scuola</i>				
Le materie scolastiche sono troppo teoriche	1	2		1
Frequentare la scuola porta a conoscere più ragazzi della stessa età e a farsi più amici	2	1		1
L'orario scolastico è troppo pesante		2	1	1
<i>La riuscita scolastica</i>				
Per riuscire a scuola è necessario essere intelligenti	1		1	2
Dopo vari insuccessi scolastici si dovrebbe smettere di studiare		2	1	1
<i>Rapporto con la famiglia</i>				
Parlare a casa della scuola aiuta a crescere	1	2	1	
I genitori non dovrebbero obbligare i figli a proseguire gli studi	2	1	1	
<i>Rapporto con gli insegnanti</i>				
Il buon rapporto con gli insegnanti stimola allo studio	3	1		
Gli insegnanti aiutano sempre gli studenti a fare del proprio meglio	2		2	
Gli insegnanti si interessano ai problemi degli studenti	2		1	1
<i>Rapporto con gli amici</i>				
È utile poter studiare a casa con i compagni	1	1	2	
<i>Valore attribuito al CFP</i>				
La frequenza del CFP è utile per chi vuole andare a lavorare presto	2	2		
Generalmente si imparano più cose dall'esperienza che dai libri	2	1	1	
Nel mondo del lavoro la qualifica dei CFP è considerata di serie B rispetto a quella dell'istituto professionale		1	2	1
Si imparano più cose fuori dalla scuola che a scuola		2	1	1

Infine è stato chiesto a questi giovani di esprimere la loro opinione sul valore attribuito al CFP e ad alcuni aspetti relativi ai processi. Tutti riconoscono l'utilità di tale percorso formativo per andare a lavorare presto: è questa un'opinione che è emersa con evidenza anche dai colloqui. Un'altra conferma emerge anche a proposito del valore, in ambito lavorativo, della qualifica del CFP rispetto a quella dell'IP: tre su quattro non sono d'accordo che la prima valga meno della seconda. L'importanza da loro attribuita all'esperienza pratica per imparare, più volte emersa nelle loro dichiarazioni durante l'intervista, traspare anche dalle risposte all'*item* "Generalmente si imparano più cose dall'esperienza che dai libri": uno soltanto dichiara di essere poco d'accordo, mentre l'opinione di accordo diminuisce nei confronti dell'*item* "Si imparano più cose fuori dalla scuola che a scuola".

Ancora una volta, anche da parte di soggetti che hanno avuto esperienze scolastiche difficili e che sono inseriti nel mondo del lavoro, la scuola sembra mantenere un proprio valore e una propria attrazione.

#### 4.4

### Quale progetto per il futuro?

Quale prospettiva vedono davanti a sé questi studenti?

La risposta non è la stessa per tutti e quattro: c'è chi spera di andare in un ambito lavorativo in cui possano essere valorizzate le competenze apprese durante il percorso del CFP; chi esprime una certa incertezza diffusa sul proprio futuro; chi delinea una prospettiva futura soprattutto legata al mondo del lavoro e che si apre anche ad un altro ambito; chi, infine, rimanda il progetto a più avanti.

Il mio sogno nel cassetto sarebbe quello di andare a lavorare in un'azienda come quella dove ho fatto lo stage, loro costruivano macchine automatiche, lì proprio un lavoro adattissimo per montatore manutentore, si tratta di fare il PLC, parte elettrica, il montaggio meccanico invece qui negli stampi devi fare solo il montaggio meccanico, non si tratta di ingegnarsi a fare il programma o la parte pneumatica, solo montaggio (Lav. 11)

[Un] progetto per ora non saprei, per la testa ne avrei tanti, cioè ad esempio due anni fa pensavo di aprire non so un'edicola, o qualcosa del genere una cosa mia, però poi dopo mi sono reso conto che vabbè [...] Sì all'inizio magari per farsi esperienza anche una ditta di grafica pensavo di aprire, però è chiaro che all'inizio devi fare molta esperienza, devi avere molta esperienza nel campo però magari col futuro i tuoi sogni potrebbero essere anche realizzati, chissà che un giorno io non riesca a mettere su una ditta tutta mia di grafica [...] Non sarebbe male neanche quell'idea lì. Sì, radunare qualche amico e poi tirare su qualche cosa tutti insieme (Lav. 16)

Per ora vorrei diventare un bravo montatore poi anche andare all'estero; adesso mi piacerebbe poi vedremo [...] diventare un atleta. Tipo se devo andare i militari chiedo nell'atletica, ho già certo buoni risultati (Lav. 7)

[Il mio sogno nel cassetto] non lo so cioè, lavorare col computer, fare il mio lavoro ecco [...] non lo so di preciso adesso, da qua a là ci penserò [...] Infatti vabbè intanto si fa quel che si può [...] magari più avanti mettermi in proprio e farmi una propria ditta, capito? (Lav. 8)

Da certe dichiarazioni, inoltre, sembra emergere una limitata percezione della complessità della realtà e dei passi necessari per realizzare certi sogni.

#### 4.5 Consigli a un amico

Per cogliere la valutazione complessiva sull'esperienza "passerella", che a loro non è servita per il rientro nell'IP, abbiamo anche chiesto di esprimersi su quale consiglio darebbero a un amico a proposito della possibilità di iscriversi ad essa.

Ecco quanto hanno espresso:

Non lo rifarei, se c'è tutto 'sto tempo qua, se c'è ancora da giugno no, perché farei solo una gran fatica, poi non son sicuro se lo passo o no. Ma se c'era più tempo allora sì (Lav. 7)

Sì [la consiglieri] perché poi alla fine, in fin dei conti non hai nulla da perdere a parte quei mesi, non è che perdi la tua qualifica, o cose del genere [...] [Il mio suggerimento sarebbe] Devi tenere botta [...] bisogna essere convinto [...] perché se sei convinto tanti problemi non ce ne sono (Lav. 11)

Sì. Io gliela consiglieri. Per me è stata una bella esperienza anche perché mi ha dato informazioni utili nel campo del lavoro. Se mi si presentasse un mio amico e mi chiedesse se gli fosse utile l'esperienza della "passerella", io gli direi di sì. Per me è stata una buona esperienza, ci sono stati alcuni momenti un po' non buoni della "passerella", però sì devo dire che mi è servito molto questo corso [...] è duro e difficile, almeno ti insegna, ti aiuta, ti mette dentro dei mattoni che poi ti serviranno nel campo del lavoro (Lav. 16)

Almeno ho imparato qualcosa che ora nel mondo del lavoro sto incominciando a mettere in pratica... per ora di inglese non mi è ancora capitato niente però per esempio non so matematica, un po' di diritto ed economia è già capitato (Lav. 16)

Dalle loro parole ricaviamo che l'esperienza vale la pena di essere fatta: anche chi esprime una riserva legata alle modalità organizzative non mette tanto in discussione il valore della "passerella".

D'altro canto il consiglio si basa su un livello di convinzione diversificata: c'è chi fa riferimento al fatto che non c'è nulla da perdere ma c'è anche chi fa riferimento ai "mattoni" che la "passerella" ti mette dentro. Ci sembra che soprattutto queste ultime parole siano da considerare per pronunciarsi sull'efficacia del corso per il rientro.

#### Note

1. La maggior parte degli item sono stati ripresi da G. Benvenuto, G. Rescalli, A. Visalberghi (a cura di), *Indagine sulla dispersione scolastica*, La Nuova Italia, Firenze 2000, p. 131. Il volume tra l'altro documenta i risultati di un'indagine empirica condotta anche a Bologna con il coordinamento di M. L. Giovannini; ad essa è stato fatto riferimento nel CAP. 2 del presente volume.

# 5 Il rientro e l'“inserimento”

## 5.1 I due IP del rientro

Dei 12 ragazzi ammessi al terzo anno dell'istituto professionale (IP), 11 si sono iscritti all'Istituto professionale per l'industria e l'artigianato “Beata Vergine di San Luca” di Bologna, gestito anch'esso dai salesiani e situato nel medesimo stabile del CFP CNOS. In quest'ultimo si erano svolte le attività d'aula della “passerella”. Stando alle dichiarazioni degli studenti stessi, si sono iscritti proprio in quell'istituto non solo per la conoscenza dell'ambiente («sapevo com'era», «mi son sempre trovato bene qui», «conoscevo i vari professori») e degli altri studenti («c'erano i miei amici», «avevamo fatto lo stesso corso un anno prima»), ma anche per la convinzione di poter essere seguiti («ci tengono molto a te», «seguono molto i ragazzi», «i professori mi sembra che siano più interessati al loro lavoro, stanno più dietro agli alunni»). A quest'ultimo motivo è stato fatto riferimento in modo spontaneo da almeno la metà degli studenti. Il dodicesimo studente, invece, si è iscritto all'Istituto professionale statale per l'industria e l'artigianato “Fioravanti” di Bologna e ha ottenuto di frequentare le lezioni presso la sede coordinata di Molinella per motivi di vicinanza alla propria abitazione.

Nelle TABB. 5.1 e 5.2 sono riportate le materie dell'area comune e quelle di indirizzo delle qualifiche di operatore meccanico (uguali per i due IP ad eccezione delle ore di religione) e di operatore grafico. Il raffronto delle materie dell'IP (presentate nelle TABB. 5.1 e 5.2) con i moduli dei percorsi realizzati nel biennio del CFP (riportate nelle TAB. 3.1 e 3.2) può aiutare ad analizzare le scelte degli ambiti disciplinari (schematizzati nella FIG. 2.2) affrontati durante la “passerella” per favorire il rientro a scuola. Tale raffronto, d'altro canto, ha costituito la fase iniziale delle attività del gruppo congiunto IP-CFP che ha analizzato gli argomenti trattati nel biennio dell'IP e le unità formative capitalizzabili del CFP, ai fini dell'individuazione del curriculum della “passerella”.

## 5.2 Opinioni nei confronti della scuola e della formazione

Al termine delle interviste individuali realizzate nel mese di ottobre, a distanza di circa un mese dal termine della “passerella” e dell'iscrizione all'IP, ai

TABELLA 5.1

Quadro orario settimanale nel triennio di operatore meccanico dell'IP

Discipline	I anno	II anno	III anno
<i>Area comune</i>			
Religione	2	2	2
Italiano	5	5	3
Storia	2	2	2
Lingua straniera (inglese)	3	3	2
Matematica e informatica	4	4	3
Diritto ed economia	2	2	-
Scienze della terra e biologia	3	3	-
Educazione fisica	2	2	2
<i>Area di indirizzo</i>			
Discipline tecnologiche	7 (5)	7(5)	-
Tecnologia meccanica e laboratorio	-	-	4 (3)
Disegno tecnico	-	-	3 (2)
Elementi di meccanica	-	-	4
Sistemi e automazione	-	-	3 (3)
Fisica e laboratorio	3 (2)	3 (2)	3
Esercitazioni pratiche	4	4	6
Area di approfondimento	4	4	4
<i>Totale</i>	<i>41</i>	<i>41</i>	<i>41</i>

TABELLA 5.2

Quadro orario settimanale nel triennio di operatore grafico dell'IP

Discipline	I anno	II anno	III anno
<i>Area comune</i>			
Religione	2	2	2
Italiano	5	5	3
Storia	2	2	2
Lingua straniera (inglese)	3	3	3
Matematica e informatica	4	4	2
Diritto ed economia	2	2	-
Scienze della terra e biologia	3	3	-
Educazione fisica	2	2	2
<i>Area di indirizzo</i>			
Disegno professionale	6(2)	6(2)	-
Disegno grafico	5(1)	5(1)	8(3)
Storia delle arti visive	3	3	-
Storia dell'arte e della stampa	-	-	3
Comunicazioni visive	-	-	4
Tecnica fotografica	-	-	4
Tecnica pubblicitaria	-	-	4
Area di approfondimento	4	4	4
<i>Totale</i>	<i>41</i>	<i>41</i>	<i>41</i>

12 studenti rientrati nel percorso scolastico sono state sottoposte 21 affermazioni scritte, con la richiesta di esprimere il loro grado di accordo/disaccordo con esse su una scala a quattro valori (molto, abbastanza, poco, per niente).

Lo scopo era quello di indagare quali opinioni gli studenti avessero in relazione ad alcuni aspetti dell'istruzione e della scuola nel momento in cui intraprendevano un nuovo percorso scolastico. Nello stesso tempo si intendeva, tramite l'utilizzo di due strumenti diversi (intervista semistrutturata e questionario strutturato), confrontare la coerenza delle opinioni espresse.

Il *valore dell'istruzione* è stato il primo ambito indagato tramite i primi cinque item riportati nella TAB. 5.1. Quasi tutti gli studenti (11) concordano nel ritenere che il possesso di un titolo di studio sia una cosa molto importante. Sull'utilità della scuola anche in assenza di un titolo di studio, però, 4 studenti rispondono molto, 5 abbastanza e i restanti esprimono un'opinione negativa. È chiaro che l'aspetto formale del titolo di studio per gli studenti che hanno frequentato la passerella sia tendenzialmente più rilevante rispetto al sapere scolastico in sé, anche se a quest'ultimo non viene dato un valore di secondo piano. Ciò viene confermato dalle risposte all'affermazione sull'utilità delle “cose” apprese a scuola e della buona istruzione per il proprio futuro. La maggioranza degli studenti, infatti, esprime un'opinione concordante circa la loro rilevanza. Invece, circa il valore predittivo del successo scolastico per il successo nella vita, le opinioni discordano. In questo caso, infatti, un terzo non ritiene che chi ha successo a scuola ne abbia altrettanto nella vita.

L'importanza della scuola nel favorire i processi di socializzazione tra pari è riconosciuta come l'aspetto più importante del *rapporto con la scuola* da tutti gli studenti eccetto uno. Più critica invece è la posizione nei confronti delle materie scolastiche, ritenute dai due terzi troppo teoriche, e dell'orario scolastico che la maggioranza degli studenti (7) ritiene troppo pesante. È questo un dato che dovrà essere attentamente interpretato in vista di un positivo proseguimento del percorso scolastico.

Circa la *riuscita scolastica*, i tre quarti degli studenti è dell'opinione che non si dovrebbe smettere di studiare dopo vari insuccessi scolastici, confermando – a livello di dichiarazioni – l'esperienza che molti di loro hanno fatto. Poco più della metà, inoltre, è sostanzialmente d'accordo sulla possibilità di riuscita a scuola anche di chi non è “intelligente”. Probabilmente sull'esito di quest'ultima risposta ha influito la consapevolezza della rilevanza di fattori legati alla motivazione che più volte sono stati richiamati da molti di loro durante le interviste.

Il ruolo della *famiglia* sulla vita scolastica è presentato in modo ambivalente. Da un lato, infatti, emerge un'esigenza di dialogo che parte degli studenti (7) manifestano tramite il loro accordo circa l'importanza del parlare a casa di ciò che avviene a scuola; dall'altro, vi è una ferma rivendicazione di uno spazio di autonomia, dal momento che otto di loro condividono l'opinione che la scelta di proseguire gli studi non dovrebbe essere obbligata dalla famiglia. I dati relativi alla *relazione con gli insegnanti* rivestono una particolare rilevanza, tenuto conto del trascorso scolastico conflittuale con la componente docente che molti degli studenti hanno avuto. Non sor-

prende che tutti riconoscano pienamente che il buon rapporto con gli insegnanti stimoli allo studio. Questo ancor più dopo l'esperienza che essi hanno fatto durante gli anni del CFP. Le opinioni sull'esperienza confermano sostanzialmente la convinzione espressa prima. La quasi totalità degli studenti (10) infatti si trova d'accordo nell'affermare che gli insegnanti aiutano sempre gli studenti a fare del proprio meglio, mentre solo sette concordano nel ritenere che gli insegnanti si interessano ai problemi degli studenti.

Gli studenti si dividono in due gruppi uguali riguardo l'utilità di studiare a casa con i compagni. L'esito poteva essere facilmente prevedibile pensando sia all'esperienza trascorsa al CFP, ove non era previsto dal curriculum una particolare esperienza di studio autonomo domestico, sia a quanto emerso durante le interviste, laddove, in alcuni casi, si sottolineava la necessità di un supporto adulto allo studio e non tra pari.

Una conferma all'opinione sull'importanza del titolo di studio "scolastico" espressa in precedenza viene dalle opinioni sulla differenza tra qualifica del CFP e dell'IP. La maggioranza degli studenti (7) ritiene infatti che la qualifica del CFP sia considerata nel mondo del lavoro di serie B rispetto a quella rilasciata dall'IP. Ed è abbastanza normale che questo venga affermato soprattutto da studenti nella fase iniziale del passaggio. Tuttavia, confermando una tendenza emersa anche durante i colloqui, quasi tutti gli studenti concordano nel ritenere di imparare "più cose" dall'esperienza e nei contesti extrascolastici che dai libri e a scuola. All'affermazione "L'obbligo formativo fino a 18 è un'importante conquista sociale" poco più della metà degli studenti ha risposto manifestando un sostanziale accordo.

In sintesi, dalle risposte degli studenti emerge una prevalente tendenza a considerare positivamente la realtà scolastica pur riconoscendo un importante ruolo anche a contesti e a situazioni extra-scolastiche.

### 5.3 Le classi accoglienti

Le classi in cui si sono inseriti gli studenti che hanno frequentato la passerella sono tre: due nell'indirizzo meccanico e una in quello grafico. Le descriviamo attraverso le parole degli insegnanti dell'IP, intervistati al termine dell'anno scolastico (giugno 2003). La situazione si differenzia in modo particolare tra la classe dell'indirizzo grafico, composta da 27 studenti, e quella dell'indirizzo meccanico dello stesso istituto, composta da 29 studenti. Se nella prima, infatti, quasi tutti gli insegnanti concordano nel ritenere la classe «difficile in partenza» e «molto impegnativa» (Ins. 1), con «problemi sia legati alla disciplina che alle capacità» (Ins. 2), la seconda, viene descritta da tutti gli insegnanti come una classe «di quelle splendide, umanamente molto calda» (Ins. 1), «che accoglie molto» (Ins. 3), «valida» (Ins. 15).

La classe in cui vi è stato un unico inserimento era composta di 17 studenti, di cui alcuni pluriripetenti e uno disabile seguito da un insegnante di sostegno e da un educatore. Un insegnante la descrive come una classe composta da studenti «che hanno avuto delle esperienze negative negli ITIS della zona e vengono all'istituto professionale perché danno per scontato che qui non si faccia molto» (Ins. 5).

TABELLA 5.3

Livello di accordo/disaccordo nei confronti di affermazioni relative alla scuola e alla formazione (N=12)

Affermazioni	Molto	Abb.	Poco	Per niente
<i>Valore dell'istruzione</i>				
Possedere un titolo di studio una cosa importante	11	1		
La scuola permette di imparare cose utili per il proprio futuro	4	8		
Per riuscire nella vita è necessaria una buona istruzione	3	9		
Gli anni di scuola sono utili anche per chi non consegue un titolo	4	5	2	1
Chi ha successo a scuola ha successo anche nella vita		8	4	
<i>Rapporto con la scuola</i>				
Frequentare la scuola porta a conoscere più ragazzi della stessa età e a farsi più amici	8	3	1	
Le materie scolastiche sono troppo teoriche	2	6	3	1
L'orario scolastico è troppo pesante	1	6	3	2
<i>La riuscita scolastica</i>				
Dopo vari insuccessi scolastici si dovrebbe smettere di studiare	1	2	2	7
Per riuscire a scuola è necessario essere intelligenti		5	5	2
<i>Rapporto con la famiglia</i>				
I genitori non dovrebbero obbligare i figli a proseguire gli studi	5	3	3	1
Parlare a casa della scuola aiuta a crescere	2	5	5	
<i>Rapporto con gli insegnanti</i>				
Il buon rapporto con gli insegnanti stimola allo studio	11	1		
Gli insegnanti aiutano sempre gli studenti a fare del proprio meglio	3	7	2	
Gli insegnanti si interessano ai problemi degli studenti	2	5	4	1
<i>Rapporto con gli amici</i>				
E' utile poter studiare a casa con i compagni	3	3	5	1
<i>Valore attribuito al CFP</i>				
Generalmente si imparano più cose dall'esperienza che dai libri	6	4	2	
Si imparano più cose fuori dalla scuola che a scuola	1	8	2	1
Nel mondo del lavoro la qualifica dei CFP è considerata di serie B rispetto a quella dell'istituto professionale	4	3	4	1
L'obbligo formativo fino ai 18 anni è un importante conquista sociale	2	5	4	1

Parlare delle classi è stata per alcuni insegnanti l'occasione per descrivere le caratteristiche generali degli studenti degli istituti professionali e dei CFP. I brani che riportiamo sono esemplificativi di quanto è stato dichiarato dalla maggior parte degli insegnanti.

I due terzi dei ragazzi del professionale [...] sono ragazzi che vanno seguiti [...] man mano ci prendono la passione [...] Un po' alla volta crescono, provano soddisfazione, c'è gente che viene dalle scuole medie che è sempre stata abituata a essere l'ultimo per cui arriva qua, che si ritrova con tutti ultimi, un po' alla volta ci prende gusto: questo, secondo me, è il grande meccanismo del professionale che non viene riconosciuto soprattutto nelle nostre zone (Ins. 8)

Io ho avuto esperienza di insegnamento al CFP e ho visto che il primo anno il livello di autostima è praticamente sotto zero. Per cui quello che si insegna al primo anno non è tanto sui contenuti ma è più che altro un recupero dell'autostima, della considerazione di sé [...] il fatto di aver fallito il primo anno, magari la seconda bocciatura, li prostra così dal punto di vista dell'autostima, nel rispetto di se stessi, per cui tendono a buttarsi giù, e vedo che invece il secondo anno è già migliore. Poi magari nasce la motivazione per andare avanti e fare la passerella (Ins. 13)

Oggi all'interno della formazione professionale vengono inseriti o ci vanno dei ragazzi che vengono "staccati" dalla [...] scuola tradizionale, pronti per andare a lavorare senza dar loro nessuna possibilità [...] Il 90% sono ragazzi che sono stati "bastonati" dalla scuola tradizionale, [...] un rapporto [...] privo di ogni tipo di soddisfazione. Allora un compito della formazione professionale è proprio quello di riavvicinare alla scuola, al percorso scolastico, dargli soddisfazione e i ragazzi hanno soddisfazione [perché], per simulazione molte volte è più semplice imparare che studiando. Il passo successivo [...] quando [...] ho detto al ragazzo "Guarda che comunque sei bravo, hai capacità di imparare", gli devo dare quel trend in più, perché, se son bravo, devo anche imparare a fare delle cose che non siano solo determinate dalla simulazione [...] ma devo anche capire (Ins. 14)

Un'esperienza di FP mi dice che una delle cose su cui devo fare veramente attenzione per riconquistare i ragazzi sono le verifiche perché i ragazzi che vengono alla FP hanno esperienza scolastica fatta di 3, 4, 2. Allora una delle cose che faccio è quella di fargli riprendere confidenza facendo delle cose che sono graduali, in cui ho la certezza che i ragazzi devono andare bene; e molte volte [...] inizio a fare domande e non sanno rispondere quindi devo abituarli a una verifica dopo lo studio (Ins. 14)

Dalle testimonianze degli insegnanti traspare la piena consapevolezza che le priorità educative e formative nei percorsi professionali toccano in primo luogo dimensioni affettive e sociali spesso frustrate da precedenti esperienze scolastiche non positive. Anche nelle tradizionali pratiche didattiche, quindi, gli insegnanti riconoscono di dover prestare particolare attenzione a tali dimensioni per poter avviare una positiva relazione didattica.

## 5.4

**Un impatto difficile e un inserimento riuscito?**

L'impatto con la scuola passa, in gran parte, attraverso la relazione con gli insegnanti, i compagni di classe e il metodo di insegnamento/apprendimento. Su ciascuno di questi aspetti abbiamo raccolto i punti di vista degli studenti della “passerella”, degli insegnanti e di alcuni genitori.

Durante l'intervista effettuata all'*inizio dell'anno scolastico*, la quasi totalità degli studenti valutano il rapporto con gli insegnanti in modo sostanzialmente positivo anche se alcuni percepiscono da un lato la richiesta di nuove modalità di relazione e di approccio allo studio.

Con i prof. mi trovo d'accordo, riesco a seguire le lezioni, quindi mi trovo molto bene (Stud. 12)

Con i professori non ci sono difficoltà. Non ho avuto problemi (Stud. 3)

Coi professori nessun problema, proprio si va benissimo. Avevamo un professore al CFP e adesso ce l'abbiamo anche qua, e quindi lì ci troviam per forza bene (Stud. 6)

Magari capita di far una battuta, là l'accettano molto di più rispetto che qua. Magari anche là il prof ci scherza su un po' [...] poi dice: “Okay, facciam lezione” e si va avanti con la lezione. Invece qua son molto più rigidi [...] molto più fiscali (Stud. 1)

I professori della FP [...] lasciavano andare un po' di più e poi spiegavano secondo me meglio [...] qui la tengono molto lunga con le spiegazioni, invece là era sintetico [...] perché giustamente nell'FP fanno le materie che ti serviranno in azienda [...] non ci stanno a pesare molto perché sanno che son quelle [...] e bona! Invece qua te li spiegano come son fatti, come fanno a farli, quelle cose là, così [...] Preferisco quello più sintetico che si fa anche molta più roba, cioè impari di più (Stud. 1)

Gli studenti, tuttavia, sottolineano di non percepire affatto un trattamento discriminatorio nei loro confronti per il fatto di provenire da un CFP. Anzi molti riconoscono una particolare attenzione nei loro confronti pur con la consapevolezza che si tratta di una fase transitoria per agevolare il loro inserimento.

I professori ci trattano bene, non veniamo considerati come, fra virgolette, “feccia” [...] anzi un piccolo di aiutino in più ce lo danno (Stud. 3)

Secondo me tutti siamo trattati allo stesso modo. Anzi [...] noi che andiamo peggio veniamo anche un po' più capiti. [...] anche quando prendo dei voti non altissimi c'è una prof che si è congratulata, per esempio (Stud. 10)

Non è che ci trattano diverso, capiscono quando noi per caso siamo meno preparati in alcune cose [...] in quei casi lì fino a un certo punto ci agevoleranno ma poi ci metteranno alla pari degli altri, è normalissimo, perché, siamo appena arrivati da una classe che [...] non ha fatto tutte quelle materie teoriche lì. Per quanto riguarda la pratica i professori ci guardano già uguali ai loro alunni (Stud. 12)

Al termine dell'anno scolastico<sup>3</sup> le opinioni degli studenti sulla relazione con i docenti sono state sostanzialmente confermate dalla quasi totalità degli studenti. Anzi, la percezione di richiamo a una relazione più "formale" sembra essersi attenuata. Viene soprattutto sottolineato, in modo unanime, la disponibilità ad aiutare assieme al riconoscimento della loro competenza professionale. Non manca tuttavia la voce discordante di uno studente che dichiara alcune difficoltà di relazione.

Con i professori mi sono trovato molto bene perché ho visto che erano molto [...] propensi ad aiutare gli alunni cioè, credo che avevano voglia di lavorare [...] sono tutti dei bravi professionisti (Stud. 10, 2<sup>a</sup>)

Con alcuni professori mi trovo veramente d'accordo, con gli altri il rapporto è stato buono: ci parlavo, riuscivo a spiegarmi, riuscivo a chiedere aiuto per quando mi serviva [...] tutti i professori erano abbastanza disponibili, disponibili al punto giusto. Se dovevano chiarirti qualcosa te la chiarivano, se avevi bisogno di una mano te la davano (Stud. 12, 2<sup>a</sup>)

È gente gentilissima, simpatica, professori "da compagnia", con i quali si parla volentieri [...] in questa scuola i professori sono particolarmente inclini a parlare con i ragazzi (Stud. 13, 2<sup>a</sup>)

I professori sono bravissimi [...] sono stati anche i vari professori, il preside ad inserirci bene [...] ci hanno fatto fare un mucchio di attività (Stud. 15, 2<sup>a</sup>)

Con alcuni non ho molto feeling però in generale sono simpatici, normali, fanno il loro dovere, io faccio il mio (Stud. 5, 2<sup>a</sup>)

Non ci sono stati problemi con gli insegnanti [...] direi tutto normale (Stud. 1, 2<sup>a</sup>)

Venivo preso di mira da certi professori anche se non facevo assolutamente niente, quindi.. non mi sono trovato proprio per niente (Stud. 3, 2<sup>a</sup>).

Uno studente esprime in modo emblematico il tipo di rapporto che si è instaurato tra gli studenti e i professori:

C'è un ottimo rapporto ma non solo con me, con tutta la classe [...] c'è il rapporto ragazzo-professore, ma c'è anche il rapporto ragazzo-amico, cioè il professore oltre ad essere uno che ti insegna è anche un tuo amico che sta lì, si preoccupa [...] perché non si parla soltanto della scuola [...] si parla anche di problemi che si ha quotidianamente. [...] Il professore lo vedi come uno che ti consiglia. [...] Sono sempre lì a tua completa disposizione (Stud. 2, 2<sup>a</sup>).

Alla fine dell'anno scolastico, quasi tutti gli studenti confermano che nei loro confronti vi è stato inizialmente un particolare trattamento rispetto agli altri compagni di classe che con il progredire dei mesi si è gradualmente affievolito sino a sparire del tutto.

All'inizio sì ci hanno trattato in modo diverso. Perché comunque [...] non avevamo mai fatto quelle materie, dovevamo comunque ambientarci [...] nel primo trimestre siamo stati molto seguiti, quando ce n'era bisogno (Stud. 2, 2<sup>a</sup>)

Nel primo trimestre [...] i prof sono stati più buoni con noi rispetto ai compagni che non avevano fatto il CFP. Prima erano più pazienti nel senso che se non capivamo una cosa ce la rispiegavano più volte. [...] Però alla fine hanno pareggiato tutto nel secondo, ci trattavano come se fossimo alunni già da anni [...] ai compiti loro davano un punteggio, e quindi se quella domanda era da mezzo punto era da mezzo punto, loro non ce la potevano alzare (Stud. 12, 2<sup>a</sup>)

Ci aiutavano di più perché noi non avevamo fatto della roba che loro avevano fatto in seconda e in prima, allora era pesa (Stud. 15, 2<sup>a</sup>)

All'inizio sì ci hanno trattato in maniera diversa, perché venivamo da un corso che non studiavamo molto, cioè non eravamo preparati come gli altri, poi dopo alcuni mesi hanno cominciato a trattarci pari agli altri (Stud. 6, 2<sup>a</sup>)

Mentre agli altri ragazzi dicevano: «Quella cosa lì la sai fare, cerca di concentrarti e vedrai che viene fuori», a noi invece si mettevano lì e dicevano: «Guarda qui potresti fare in questo modo», stavano molto più attenti [...] con noi, che venivamo dal CFP. [...] Dopo nel secondo e terzo trimestre hanno detto: «Le cose adesso sapete come vanno fatte, adesso tocca a voi, non vi dobbiamo più starvi dietro, perché comunque anche voi date quello che dovette dare (Stud. 2, 2<sup>a</sup>)

Il *rapporto coi nuovi compagni* è stato condizionato inevitabilmente dalla situazione preesistente all'interno del gruppo classe. In ragione delle differenze messe in luce nelle pagine precedenti, abbiamo ritenuto opportuno, in questo caso, riportare di seguito le risposte alle interviste suddividendole per i diversi indirizzi di studi.

All'inizio dell'anno scolastico, nell'indirizzo grafico sembrano esservi state, secondo quanto dichiarato dagli studenti, alcune “fisiologiche” difficoltà iniziali superate con il passare dei mesi. L'età e la conoscenza pregressa di alcuni componenti della classe sembrano aver avuto una certa rilevanza nell'ostacolare o nel favorire l'integrazione del gruppo classe.

All'inizio è stato un po' [...] brusco però adesso si sta bene, insomma, cominciamo già a conoscerci meglio [...] adesso siamo tranquilli (Stud. 6)

Nei primi giorni non c'era molto [...] dialogo; però adesso ho cominciato a conoscerli e mi trovo bene, alla fine sono tutti simpatici (Stud. 10)

I miei compagni sono un po' più immaturi perché son più piccolini, non hanno fatto l'esperienza del CFP che ti fa maturare molto però, oh, bisogna accettarli, e quindi bisogna dare tempo al tempo per loro (Stud. 6)

All'inizio ho guardato molto i compagni, li ho guardati dal di fuori nel loro ambiente, ho guardato come si avvicinano... sono, un po' più piccoli [...] ci ho messo un po' però adesso ho dei buoni rapporti con tutti (Stud. 14)

Qui mi trovo molto bene, ho una classe che è molto equilibrata come compagni, ci si trova bene, insomma. [...] Io, devo dire la verità, io ho avuto anche un'altra agevolazione perché venendo qui alle medie... alcuni (compagni) li conoscevo già, con altri ci uscivo la sera, ho conosciuto altri compagni che, magari, venivan una volta o due, quindi alla fine quelli che non conoscevo in classe, alla fine fine erano in 5! (Stud. 12)

Nel CFP, forse è un po' più facile rapportarsi perché con materie pratiche, poco teoriche, siamo più a contatto tra noi. Qua è già un po' più diverso. Poi c'è [...] il fatto di entrare in una nuova classe, formar dei nuovi gruppi, siamo nuovi, abbiamo fatto un po' fatica all'inizio a entrare nella classe. Però adesso non ci son più problemi (Stud. 3).

Nell'indirizzo meccanico la situazione iniziale sembra essersi presentata in modo più agevole per quanto riguarda l'inserimento dei nuovi studenti, anche per la presenza di casi di precedente reciproca conoscenza.

I compagni li conosco tutti. A parte qualcuno, uno o due dei paesi qua vicini che li ho conosciuti quest'anno, poi del resto mi sono ritrovato dei compagni delle elementari e delle medie. Di conseguenza [...] non ho nessun problema (Stud. 1)

I compagni erano già da due anni insieme [...] All'inizio mi ha creato un po' di problemi, poi li ho conosciuti tutti e adesso è normale. Poi, molti già li conoscevo già prima [...] un po' così (Stud. 9)

Ci siamo infiltrati [...] Dapprima, di sicuro c'è stata la diffidenza da parte degli altri, perché non ci conoscevano, volevano sapere prima di fare dei passi avventati; questa è una cosa che ho riscontrato in tutte quante le classi in cui sono stato. Poi di sicuro, preso un po' sotto gamba alcuni, un po' più in simpatia degli altri, io sono entrato in simpatia con quelle persona e basta (Stud. 13)

Con i compagni non ho avuto tanti problemi. Diciamo che subito dai primi giorni mi sono inserito bene perché insomma riesco a parlare bene con tutti, allora [...] All'inizio mi chiedevano com'era il CFP e cose del genere e mi sono riuscito a inserire benissimo (Stud. 15).

Alla *fine dell'anno scolastico* le opinioni espresse nei primi mesi di scuola vengono rimarcate.

Nell'indirizzo grafico, vengono ribadite alcune difficoltà iniziali che con il passare dei mesi sono state risolte, tranne che in alcuni casi in cui ha giocato un ruolo importante il fattore età e gli interessi personali.

All'inizio era [...] un po' difficile inserirmi in classe, però poi alla fine ho superato e non ho avuto problemi [...] il primo mesetto non parlavo quasi con nessuno, poi dopo [...] sono andato bene per forza (Stud. 3, 2<sup>a</sup>)

I miei compagni si sono abbastanza ambientati con gli altri [...] io un po' meno, perché le ragazze erano un po' schive, però lo stesso abbiamo fatto amicizia, non un'amicizia molto da legarsi, però insomma (Stud. 6, 2<sup>a</sup>)

All'inizio ci sono stati dei problemi con i compagni [...] ma dopo esserci conosciuti molto bene (Stud. 10, 2<sup>a</sup>)

Io avevo la fortuna che io i miei compagni di classe praticamente li conoscevo quasi tutti, perché ci uscivo assieme per altri motivi, quindi [...] in classe mi sono quasi subito trovato bene, sono stato messo subito in mezzo alla classe (Stud. 12, 2<sup>a</sup>)

Avevo più amici nelle classi quarta e quinta [...] io mi trovo meglio coi ragazzi più grandi della mia età, figuriamoci essere in una classe in cui hanno un anno in meno di me (Stud. 14, 2<sup>a</sup>)

Mi sono trovata benino perché sono persone un po' più piccole di me di età di un anno, due e quindi hanno una maturità diversa e ci siamo scontrati parecchio [...] sui comportamenti, perché loro erano molto infantili e [...] però tutto sommato non era male come classe (Stud. 6, 2<sup>a</sup>)

Adesso più o meno va quasi bene, all'inizio [...] sembravano un po' tutti bimbi, non so tutti così [...] io ero sempre silenzioso, [...] anche a me non mi piacevano gli altri che erano un po' immaturi, così allora, alla fine mi sono abituato [...] Non ho fatto nuove amicizie no, ero sempre con i compagni del CFP (Stud. 4, 2<sup>a</sup>)

C'è stato molto attrito tra i miei compagni, perché loro ti danno molto addosso se non hai i vestiti alla moda, tutti lo stesso vestire, gli stessi pantaloni (Stud. 14, 2<sup>a</sup>).

Nell'indirizzo meccanico gli studenti presentano la classe in cui si sono inserito come una classe “accogliente”. Traspare tuttavia dalle parole di uno studente una situazione iniziale di disagio legata a una marcata differenza tra i suoi interessi e quelli di gran parte del resto della classe.

Coi compagni nessun problema, perché la maggior parte li conoscevo tutti, di conseguenza non ho avuto nessun problema (Stud. 1, 2<sup>a</sup>)

Coi compagni benissimo, un po' forse all'inizio con uno o due abbiamo avuto [...] qualche battibecco. Poi alla fine ci siamo trovati bene [...] tutti quanti, tutti si sono inseriti, comunque [...] i compagni di classe un'ottima classe, sono veramente fantastici tutti, c'è un aiutarsi di tutti quanti, cioè non c'è il compagno un po' più mene-freghista (Stud. 2, 2<sup>a</sup>)

Quest'anno mi sono trovato benissimo, i miei compagni sono molto simpatici (Stud. 15, 2<sup>a</sup>)

Con i compagni ho avuto grandissime difficoltà in particolare perché era un gruppo già formato, compatto. Metterci un'altra persona di mezzo con un carattere come il mio, è stato decisamente disastroso, tra di loro non ho trovato nessuno come amico. Quando sono arrivato in classe ho trovato altre persone, abbiamo formato il gruppo, questi quattro di cui io sono il quarto frequentiamo costantemente le biblioteche, andiamo all'Archiginnasio, la Sala borsa, prendiamo i documenti facciamo una ricerca e poi c'è uno che si cura della parte informatica [...] abbiamo degli interessi e cerchiamo di coltivarli (Stud. 13, 2<sup>a</sup>)

Circa l'impatto con il *metodo di insegnamento/apprendimento*, alcuni studenti alla fine dell'anno scolastico confermano la difficoltà di un approccio "scolastico" che si caratterizza soprattutto per la lo studio mediato dai libri e per un maggiore spazio dato allo studio autonomo. Altri invece sembrano non aver incontrato particolari problemi.

Di differenza ce n'è, l'ho proprio notata con i miei compagni, [...] noi abbiamo fatto solo materie pratiche [...] però alla fine piano piano con un po' di fatica però ci si riesce a cercare di andare bene [...] (Stud. 1, 2<sup>a</sup>)

Qua ti spiegano, studi a casa, ti spiegano, studi a casa (Stud. 1, 2<sup>a</sup>)

Ho incontrato difficoltà nello studio [...] dall'inizio (Stud. 9, 2<sup>a</sup>)

L'inizio è stato peso [...] perché il CFP non è come le superiori [...] tutti i compiti (Stud. 4, 2<sup>a</sup>)

All'inizio era un po' dura perché non ero preparata a studiare così tanto [...] però [...] con la maturazione che ho avuto con il CFP, sono riuscita a studiare [...] mi sono organizzata abbastanza da riuscire a venirne un po' fuori (Stud. 6, 2<sup>a</sup>)

Dicevo che sarebbe stato difficile riprendere a studiare, a memorizzare le cose, invece per me no, ma proprio per niente (Stud. 13, 2<sup>a</sup>)

Mi è piaciuta, mi sono trovato bene, non è stato per niente difficile riprendere a studiare (Stud. 13, 2<sup>a</sup>)

Alcuni studenti sottolineano che vi è stato un *andamento* altalenante del loro rendimento: una fase iniziale positiva, sulla scia dello studio della "passerella" e dell'atteggiamento di accoglienza degli insegnanti. A questo è seguito un momento di calo superato però nella fase finale dell'anno scolastico.

Ho iniziato molto bene [...] il primo colloquio è stato molto positivo, infatti loro lo hanno detto: «Non ci aspettavamo che il ragazzo andasse così bene». Avevo la media del sette abbondante [...]. Poi dopo non so per quale motivo [...] ho avuto un calo spaventoso e sono arrivato al secondo trimestre con quattro materie sotto. Facevo una fatica incredibile [...] non riuscivo più a trovare il ritmo che usavo prima e ho avuto molte difficoltà (Stud. 2, 2<sup>a</sup>)

Il primo periodo, avevo fatto una discreta passerella, e quindi il primo trimestre mi son trovato bene. Ho avuto un attimo di calo nel secondo perché non ero più abituato a studiare, [...] C'erano sempre più cose, tu non c'eri abituato perché erano due anni che non studiavi intensamente [...] Così ho avuto un attimo di carenza [...] ho fatto un attimo di alti e bassi. Nel terzo trimestre invece [...] ho preso dei buoni voti perché ho capito come dovevo studiare, come regolarmi e quindi sono riuscito ad arrivare allo studio vero e proprio, sono riuscito ad essere promosso. (Stud. 12, 2<sup>a</sup>)

I *professori* offrono una descrizione del processo di inserimento che sembra concordare generalmente con quello offerto dagli studenti. Tuttavia sono stati sottolineati alcuni particolari comportamenti tenuti dagli studenti della “passerella” che hanno reso in parte difficoltosa la gestione complessiva della classe.

Si sono inseriti bene per quanto riguarda la relazione con i compagni, nella media, poi alcuni hanno mantenuto i legami molto forti tra di loro, mentre altri si sono aperti a relazioni anche con altri (Ins. 1)

L'inserimento è una cosa destabilizzante anche per classe dove entrano [...] in terza l'inserimento è molto più difficoltoso, poi è sempre molto relativo, da classi a classi, non si può generalizzare [...] Questi che sono arrivati quest'anno si sono uniformati perfettamente [...] qualche problema di inserimento sicuramente risolto durante la prima metà dell'anno [...] ci può stare anche perché probabilmente da quell'ambito sono [...] più inseriti in una mentalità lavorativa (Ins. 2)

Era scontato che all'inizio ci fosse il muro in mezzo, poi da noi ci sono anche le ragazze che “fanno da mescolamento”. Secondo me è stata un'esperienza positiva [...] e infatti poi pian piano si sono mescolati (Ins. 2)

Secondo me è rimasta identica la situazione all'interno della classe perché anche tra i ragazzi arrivati dal CFP c'erano i due o tre tranquilli e due casinari, erano perfettamente nella media della classe, non hanno influenzato né in positivo, né in negativo. A me come inserimento è piaciuto (Ins. 2)

L'inserimento dei ragazzi provenienti dalle passerelle, pur essendo un gruppetto piuttosto numeroso, non ha creato grandi difficoltà anche perché i ragazzi a questa età non hanno problemi di socializzazione. Anzi il loro inserimento ha favorito un miglioramento del clima della classe che all'inizio dell'anno aveva dei grossi problemi sia didattici che disciplinari (Ins. 12)

C'è voluto un po' di tempo per l'amalgama perché essendo ragazzi di 17 anni in genere non hanno più quella disponibilità che io avverto invece nei ragazzi di prima che vengono magari da diverse scuole. [...] Comunque tutto sommato nel giro di pochi mesi si sono inseriti bene [...] il rapporto è amichevole, cordiale, collaborativo, assolutamente (Ins. 13)

Si sono ben inseriti ben integrati, hanno fatto amicizia, quindi da questo punto di vista credo che non ci siano stati problemi fin da subito (Ins. 10)

Alcuni hanno fatto davvero molte assenze forse perché sono già grandini, maggiorenti [...] Questo denota una gestione diversa da quella prettamente scolastica (Ins. 2)

La nostra era una classe problematica sin dall'inizio, non era un gruppo compatto, forse il gruppo si è cementato di più nel corso di quest'anno, soprattutto verso la fine dell'anno scolastico. In questo, diciamo, gruppo che si è formato c'erano anche

i ragazzi della “passerella”, quindi nel frattempo si sono inseriti. È vero che da parte loro all’inizio c’è stato un atteggiamento più timoroso, loro stessi cercavano di fare gruppo per sentirsi più sicuri [...] però non ho notato una forma di emarginazione, certo una fase di studio reciproca c’è stato e sicuramente quelli che già appartenevano alla classe in corso insomma c’era maggior sicurezza, quindi un atteggiamento più sicuro, però non c’è stato un’esclusione (Ins. 10)

Si sono inseriti tutti molto bene, tre venivano da questa scuola di conseguenza conoscevano l’ambiente [...] l’inserimento vero e proprio non ha procurato [...] dei traumi, anzi, li ho visti tutti quanti inseriti molto bene, un po’ perché qui c’è una certa tradizione (Ins. 14)

Li hanno accolti bene [...] una classe questa che sa accogliere [...] non ci son state divisioni [...] l’inserimento è stato molto positivo [...] è una classe quella in cui l’impatto è subito positivo (Ins. 15)

A livello di socializzazione è stata ottima, per tutti e quattro, cioè ognuno si è ritagliato i suoi spazi, ottima e tra l’altro anche molto veloce (Ins. 4)

Il ragazzo sicuramente si è integrato nella classe [...] una persona estremamente corretta e molto dotata, quindi problemi non ce ne sono stati [...] si trova benissimo con gli altri, li conosceva, già probabilmente sono dello stesso paese [...] quindi magari si trovava anche fuori per strada (Ins. 7)

Io ho notato che si sono inseriti abbastanza bene, vuoi perché ognuno di loro aveva comunque all’interno di questa classe qualcuno che conosceva già, o perché era un amico, o perché abitava nel paese in cui abitava lui, o lo vedeva in corriera nel venire in qua, o perché avendo già fatto scuola qui ci si vedeva comunque (Ins. 8).

Gli insegnanti affermano che non è possibile identificare l’esistenza di differenze nel livello di preparazione e potenzialità tra gli studenti della “passerella” e quelli dell’IP. I primi, infatti, presentavano caratteristiche disomogenee tali da rendere necessario un discorso differenziato per ciascuno di essi. È in questo erano uno specchio della situazione della classe in cui si sono inseriti. Alcuni insegnanti, tuttavia, hanno sottolineato la presenza di alcune lacune degli studenti delle passerelle che tuttavia ritengono possano essere superate con una forte motivazione che non sempre, però, vi è stata da parte di alcuni gli studenti.

Quando arrivano, non è che ci sia tutto questo dislivello enorme. Se loro avessero un po’ voglia di studiare e di applicarsi, ci si riesce (Ins. 8)

Il gruppo che è arrivato è disomogeneo, [...] due poli estremi [...] il gruppetto che si era innestato riproduceva la situazione della classe. Globalmente non ci sono stati dislivelli [...] Nella classe in cui andavano i ragazzi della passerella c’erano persone promosse con debito o con voto consigliare, quindi diciamo che non erano isolati (Ins. 1)

È talmente diversa oggettivamente la situazione di questi ragazzi che dire che fossero più o meno preparati perché veniva da un [...] CFP assolutamente non si può dire, [...] perché dal punto di vista della capacità [...] sono completamente diversi...[...] hanno proprio i dati soggettivi di partenza completamente diversi (Ins. 4)

Dal punto di vista di preparazione non ho notato grandi differenze fra i ragazzi provenienti dal CFP e quelli frequentanti l'IP (Ins. 12)

Sono proprio carenti [...] secondo me è proprio una questione di competenze [...] sicuramente le competenze sono minime purtroppo [...] e se non c'è dietro una motivazione te la porti dietro fino alla fine dell'anno, non riesci a recuperarli (Ins. 6)

È importante che siano seguiti perché chiaramente hanno delle carenze, in modo particolare l'area culturale, logico-scientifica. A livello tecnico sicuramente non ha avuto nessun tipo di problemi (Ins. 14)

Mi sono trovato un gruppetto che era brillante, capace, che si è inserito bene raggiungendo risultati confortanti, l'altro gruppo invece o ha arrancato barcamenandosi oppure proprio ho l'impressione che non c'abbia neanche provato [...] però questi dimostravano di avere scarse motivazioni e lacune anche in più discipline (Ins. 13)

Le risorse le hanno, le capacità le hanno [...] è una questione di buona volontà, i ragazzi vanno sempre incoraggiati e così farli lavorare (Ins. 14)

Ce ne erano [...] un paio che effettivamente [...] non erano molto motivati a mio parere (Ins. 2).

Un altro aspetto critico della situazione di partenza degli studenti della “passerella” sottolineato da alcuni insegnanti è l'approccio all'apprendimento non del tutto adeguato al contesto scolastico. Viene sottolineato in modo particolare da alcuni insegnanti l'atteggiamento con cui alcuni studenti hanno affrontato il nuovo percorso. Affermazioni del tipo «qualcuno ha affrontato il percorso in modo molto superficiale, [...] con molta leggerezza» (Ins. 10) oppure «ha vissuto la III come la FP» (Ins. 3), «aveva poca percezione di quello che lo aspettava [...] ha fatto da spettatore per tutto l'anno, si è messo in gioco raramente» (Ins. 4), «la difficoltà più grossa è proprio l'atteggiamento mentale» (Ins. 2) ci rivelano come questo aspetto abbia giocato un ruolo importante per la riuscita dell'inserimento scolastico. Ascoltiamo a questo proposito cosa dicono alcuni insegnanti.

Lo sviluppo dei moduli di terza non richiede la conoscenza dei contenuti di prima e seconda se non per alcune cose, però possono essere recuperare nel corso dell'anno, richiede metodo invece, quello sì (Ins. 4)

La cosa che hanno accusato più di tutto è stato il ritmo, l'intensità del lavoro perché erano abituati a una cosa molto più pratica, meno teorico e si vedeva che erano

proprio in affanno rispetto ai loro ritmi [...] sono venuti fuori quelli con una motivazione profonda, sentita che effettivamente all'inizio dell'anno sicuramente si sono impegnati molto di più degli altri e si sono messi nell'ingranaggio bene mentre altri non ce l'hanno fatto [...] hanno provato però (Ins. 2)

Anche la spiegazione frontale, quella classica da prendere appunti, fanno fatica a stare attenti, non è una cosa tipica del CFP perché anche gli altri fanno fatica, secondo me la preparazione che hanno va bene (Ins. 2)

Da noi, è una caratteristica della scuola, brevi ma frequenti le verifiche che ne hanno sempre da fare (Ins. 2)

Erano più abituati a un percorso dove forse l'aspetto professionale in senso stretto, prevaleva rispetto alle parte legata alle discipline più teoriche [...] loro stessi si sono un po' lamentati della difficoltà legata al metodo di studio e alla mole di lavoro [con] una ricaduta anche in termini di profitto (Ins. 10)

Ci deve essere da parte delle persone che fanno questa "passerella" un cambio di mentalità, perché [...] i ragazzi [sono] quasi disabituati allo studio venendo in una scuola invece dove lo studio diventa importante e fondamentale chiaramente le difficoltà maggiori dei ragazzi sono proprio nell'inserirsi in un percorso scolastico che prevede un impegno intellettuale da parte loro che comporta lo studio [...] molti ragazzi considerano la formazione professionale scuola ma non è scuola, e pensano che venendo in un Istituto professionale le cose siano le stesse ma in realtà non sono le stesse perché viene richiesto proprio un impegno di studio (Ins. 14)

A conclusione di queste considerazioni, un insegnante mette in evidenza un aspetto di particolare rilievo circa le attenzioni che devono essere prestate in tutti gli interventi per favorire il rientro:

Di sicuro c'è il fatto che rischiamo di fare un fallimento perché non gli abbiamo dato sicurezza, i ragazzi stanno iniziando a camminare e se li mettiamo in una realtà in cui non si tiene conto di questo, si rompono subito una gamba (Ins. 14)

Per quanto riguarda, invece, il *rapporto studenti-insegnanti*, i professori dell'IP affermano tutti come le relazioni siano state sostanzialmente buone. Vengono tuttavia sottolineate differenze tra una modalità relazionale più aperta presente nel CFP che deve essere rivista nell'IP. Riportiamo qui le parole di due insegnanti che sintetizzano questi due aspetti condivisi da molti colleghi.

Nella relazione con gli insegnanti questi ragazzi sono piuttosto ruvidi, mediamente [...] alcuni vanno proprio istruiti, sul fatto di un determinato linguaggio, un determinato modo di reagire che non è pertinente [...] tendono ad essere ragazzi un po' bruschi, non direi maleducati, ma non educati a questo tipo di relazione più formale. [...] Credo che per esempio sia normale, di là, dare del "tu" agli insegnanti e questo va benissimo ma il problema è il segno, semplicemente, di una relazione un po' più confidenziale necessariamente più calda, che da noi c'è fuori dell'aula; sicuramente c'è un clima familiare però con dei paletti un po' più prefissati (Ins. 1)

I rapporti sono stati buoni con tutti quanti, molto tranquilli [...] una parte di problemi legati un po' al carattere, chi cerca di più la relazione chi meno (Ins. 4)

I *genitori* esprimono tutti un giudizio positivo circa gli esiti dell'inserimento dei loro figli nel nuovo contesto scolastico. Viene apprezzato in modo particolare il supporto fornito dagli insegnanti agli studenti. Un padre riconosce francamente che la situazione di crisi vissuta da suo figlio non è imputabile alle carenze di preparazione della “passerella” ma a una particolare situazione personale del figlio. C'è anche chi offre concreti indicatori del cambiamento positivo di atteggiamento del proprio figlio nei confronti della scuola.

Sono stata molto contenta per la scuola: l'ambiente è ottimo e ho trovato grande disponibilità (Madre 6)

Il rapporto con i professori è stato ottimo perché gli insegnanti [...] dicevano come andava il ragazzo e cercavano anche di spronarlo, quindi anche con lui so che c'erano dei buoni rapporti (Padre 9)

Non è che le “passerelle” non lo abbiano preparato a sufficienza. Lì è stato una cosa sua. [...] Per un certo periodo di tempo non ha fatto praticamente nulla (Padre 9)

Il ragazzo si è trovato molto bene anche quest'anno all'istituto. In tutto l'anno avrà fatto quattro o cinque giorni di assenza, e questo la dice lunga (Madre 2)

### 5.5

#### Lo sportello pomeridiano e le attività di recupero

Una delle attività presenti all'interno dell'IP salesiano è quella dello sportello pomeridiano per il supporto allo studio gestito dagli stessi insegnanti. Questa opportunità ha offerto un solido sostegno a gran parte degli studenti della “passerella” che ne ha usufruito così come emerge dalle loro stesse parole.

In questa scuola il ragazzo viene praticamente assistito anche nello studio perché se ha dei problemi [...] c'è l'insegnante a scuola che dà assistenza al ragazzo, per spiegazioni ulteriori. [...] Comunque in classe non si va avanti con il programma se tutti o per lo meno il 90% della classe non ha capito tutto (Stud. 2, 2<sup>a</sup>)

Con l'aiuto dello sportello, ho fatto soltanto l'ultimo trimestre [...] perché avevo sotto due materie, e dovevo recuperarle alla fine poi ci sono riuscito [...] ho avuto una crescita ho cominciato a rendere come prima e sono migliorato tanto. I professori sono molto contenti (Stud. 2, 2<sup>a</sup>)

Ci davano i compiti però c'era anche la possibilità dello studio pomeridiano con i prof. o da soli [...] se il giorno dopo avevo delle verifiche andavo lì a ripassare (Stud. 5, 2<sup>a</sup>)

Se non capivo qualcosa me la facevo spiegare, riuscivo anche ad organizzarmi, magari se loro non avevano lo sportello, a farli venire un pomeriggio a scuola e a spiegarmi quello che non capivo...e così sono andato meglio (Stud. 12, 2<sup>a</sup>)

Ho seguito le attività dello sportello [...] perché avendo avuto questo calo sono dovuto andarci, per cercare di rimediare quel buco. [...] comunque andare allo sportello mi ha migliorato molto, [...] All'inizio nel primo trimestre appunto avevo tra il sei e il sette, poi dopo nel secondo trimestre avevo tra il quattro e il cinque, l'ultimo trimestre avevo sei perché sono andato allo sportello (Stud. 12, 2<sup>a</sup>).

Unica valutazione non pienamente positiva dell'intervento è stata data da uno studente che ha lamentato come il numero dei frequentanti lo sportello gli impedisse di sentirsi seguito adeguatamente.

A volte ho usufruito dell'aiuto dei professori [...] andavo lì e facevo i compiti [...] però i professori non è che mi potevano aiutare, c'erano venti ragazzi che facevano i compiti (Stud. 12, 2<sup>a</sup>)

Gli *insegnanti* dell'IP salesiano evidenziano anch'essi il ruolo svolto dallo sportello per supportare non solo il processo di apprendimento ma anche la socializzazione degli studenti della "passerella". Vi è anche chi lamenta il non utilizzo di questa opportunità da parte degli studenti. Altri, invece, così come i colleghi dell'altro IP, mettono in evidenza l'importanza dell'attività di ripasso effettuata all'inizio dell'anno scolastico.

Noi abbiamo l'attività di sportello facoltativo fondamentalmente a cui alcuni di questi hanno partecipato (Ins. 4)

Io faccio due sportelli, "due sportellate" diciamo noi, alla settimana e ce n'erano pochi [di quelli] che sono passati che frequentavano; ribadisco quindi il discorso della motivazione (Ins. 6)

Una ragazza ha superato le difficoltà lavorando da sola e venendo allo sportello pomeridiano [...] invece un altro ragazzo che era in condizioni più drammatiche di questa, è venuta la mamma al colloquio e abbiamo concordato insieme che era opportuno un percorso differenziato, quindi lui ha fatto delle lezioni private (Ins. 1)

Ho dato la possibilità in classe di farmi tutte le domande che volevano, quando le cose così che erano un po' più in difficoltà mi sono fermato, con il programma e ho fatto esercizi. Più volte loro sono venuti allo studio assistito, tutti quelli che volevano venire potevano venire (Ins. 8)

La grande difficoltà che possono avere quelli che vengono dalla formazione è che [...] gli mancano tutte le basi della meccanica, io invece non ho dato per scontato niente, ho fatto tutto (Ins. 8)

Con lo studio pomeridiano han fatto delle amicizie, di conseguenza penso che il fatto che ci sia la possibilità di rimanere all'interno della scuola sia importante (Ins. 14)

Io dedico normalmente il primo mese [...] al ripasso, per cui ho ripreso gli argomenti principali fatti in seconda e che erano poi l'oggetto dell'esame delle passerelle. Abbiamo lavorato, abbiamo fatto un po' di ripasso e poi sono partito con la parte

nuova. [...] Questo un po' per dare il tempo a loro di carburare, di inserirsi, e un po' anche per dare il tempo agli altri di [ripetere] anche perché io non ho l'abitudine di dare dei compiti per l'estate per quelli promossi, per cui quando rientrano incomincio a farli lavorare sul ritmo, riprendendo le cose fatte e poi un po' alla volta incremento fino a raggiungere un po' un ritmo standard che cerco di mantenere insomma fino alla fine (Ins. 13)

Non è stato necessario far recuperare in maniera diversa rispetto agli altri. Io ho fatto un ripasso che, per i nostri ragazzi, è un ripasso, per lui era una novità [...] dopo due mesi più o meno che si fanno questi ripassi lui è arrivato praticamente anche meglio di tanti altri ragazzi (Ins. 7)

I *genitori* che hanno espresso la loro opinione sullo “sportello” ne hanno anch'essi evidenziato l'importanza. Essi hanno apprezzato anche il supporto avuto nei loro confronti da parte degli insegnanti.

Ha avuto delle difficoltà durante l'anno, però i professori l'hanno preso per mano, l'hanno guidato insomma e lui si è lasciato guidare, quindi l'ambiente favoriva questo tipo di approccio [...] Ha frequentato lo sportello per il recupero di alcune materie (Madre 2)

Ci hanno dato consigli validi e un apporto dove mancava un po' di studio; abbiamo avuto delle indicazioni per poter insistere maggiormente nelle parti dove aveva carenza, non so sui modi di studiare (Padre 15)

## 5.6

### Giudizi scolastici ed esiti

L'anno scolastico degli studenti della “passerella” si è concluso con i seguenti esiti: per quanto riguarda il percorso grafico, su 7 studenti 5 sono stati ammessi all'esame di qualifica e 2 no; nel percorso meccanico, 4 studenti sono stati ammessi e uno no. Il voto finale degli studenti del percorso grafico è compreso tra i 60 e i 72 centesimi; quello dei meccanici tra i 60 e 90 centesimi.

Dei 9 studenti promossi, 6 si sono iscritti alla classe quarta dello stesso istituto, 2 alla classe quarta di un altro istituto professionale, uno si è inserito in una azienda. I tre studenti che non sono stati ammessi, invece, si sono tutti reinscritti alla classe III di un istituto professionale, uno nello stesso istituto e due in un altro istituto scolastico.

Nella TAB. 5.4 questi dati sono stati posti in relazione agli esiti del CFP e della “passerella”.

Al termine dell'anno scolastico agli studenti è stato chiesto un bilancio complessivo dell'andamento scolastico durante i mesi precedenti. Dalle parole di coloro che sono stati ammessi traspare un'evidente piena soddisfazione. A questa si unisce il riconoscimento delle fatiche scolastiche compiute, sostenute da una motivazione talvolta estrinseca e dall'aiuto degli insegnanti, che porta tuttavia molti a esprimere spontaneamente la convinzione di volersi reinscrivere.

TABELLA 5.4

Esiti dell'esame di qualifica IP in relazione agli esiti della qualifica CFP e della passerella

Voto CFP	Esito passerella (classe di ammissione)	Debito	Corso IP	Ammissione esame IP	Voto esame IP	Esito post esame
41/60	Amm. 3	Mat.-Ing.	Graf.	Non ammesso	/	Iscrizione III altro istituto
77/100	Amm. 3	Fis.-Ing.	Mecc.	Non ammesso	/	Iscrizione III stesso istituto
66/100	Amm. 3	Mat.-Dis.	Graf.	Non ammesso	/	Iscrizione III altro istituto
86/100	Amm. 3	—	Mecc.	Ammesso	90/100	Iscrizione IV stesso istituto
48/60	Amm. 3	Fis.	Mecc.	Ammesso	79/100	Iscrizione IV stesso istituto
90/100	Amm. 3	Econ.	Graf.	Ammesso	72/100	Iscrizione IV stesso istituto
87/100	Amm. 3	Econ.	Graf.	Ammesso	60/100	Iscrizione IV altro istituto
85/100	Amm. 3	Mat.-Ing.	Graf.	Ammesso	71/100	Iscrizione IV stesso istituto
50/60	Amm. 3	—	Graf.	Ammesso	72/100	Iscrizione IV altro istituto
81/100	Amm. 3	Ing.-Ita.-Mat.	Graf.	Ammesso	60/100	Iscrizione IV stesso istituto
90/100	Amm. 3	—	Mecc.	Ammesso	89/100	Iscrizione IV stesso istituto
84/100	Amm. 3	Mat.-Fis.	Mecc.	Ammesso	60/100	Apprendistato
82/100	Amm. 2	Fis.	Mecc.			
80/100	Amm. 2	Mat.-Ing.	Graf.			
84/100	Amm. 2	Mat.-Fis.-Dis.	Mecc.			
46/60	Amm. 2	Mat.-Ing.-Ita.	Graf.			
79/100	Ritirato	—	Mecc.			

Mi posso ritenere molto soddisfatto, proprio veramente moltissimo perché non mi aspettavo anche un rendimento da parte mia così alto! [...] Passare con la media dell'otto, dopo essere stato bocciato per due volte in prima, è una cosa molto positiva. Insomma non me lo aspettavo e sono veramente contentissimo (Stud. 2, 2<sup>a</sup>)

Sono cresciuto, maturato e mi è venuta non dico voglia di studiare però di mettermi lì a studiare (Stud. 2, 2<sup>a</sup>)

Quest'anno sono stato promosso, so che mi hanno dato una mano, mi hanno aiutato abbastanza, in effetti non era tanto facile, è stato un po' difficile come passaggio dalla passerella alla terza (Stud. 5, 2<sup>a</sup>)

Non è una scuola facilissima! Ho visto che è una scuola in cui bisogna impegnarsi, però secondo me, basta un minimo di impegno e puoi riuscire bene se vuoi (Stud. 10, 2<sup>a</sup>)

È andata bene, molto bene (Stud. 10, 2<sup>a</sup>)

I miei voti sono tutti positivi (Stud. 1, 2<sup>a</sup>)

Ho sempre avuto sufficienze [...] sono sempre stato a un buon livello (Stud. 10, 2<sup>a</sup>)

Alla fine, nei momenti in cui avevo i cali, capivo che mi serviva una spinta per arrivare al voto più alto. Io capivo anche che in fondo io non è che volevo andare a lavo-

rare e quindi se non vuoi andare a lavorare devi per forza studiare. Non ho mai rimpianto la scelta che ho fatto (Stud. 12, 2<sup>a</sup>)

È stato bello quest'anno, cioè è stato molto faticoso però è stato bello! Sono contentissimo (Stud. 15, 2<sup>a</sup>)

Mi reiscriverei all'istituto professionale perché mi sono trovata benissimo (Stud. 6, 2<sup>a</sup>)

Sì mi riiscriverei, sono contento della scelta fatta (Stud. 9, 2<sup>a</sup>)

Gli studenti non ammessi esprimono, invece un giudizio ambivalente: da un lato sono chiaramente amareggiati dell'esito, «non so perché non sono stato ammesso» (Stud. 3, 2<sup>a</sup>), dall'altro riconoscono in taluni casi di aver arricchito il proprio bagaglio di conoscenze.

Sono contento di aver continuato a studiare perché alla fine le cose le so, quello che mi hanno insegnato (Stud. 3, 2<sup>a</sup>)

Al primo trimestre si volevo prendere la qualifica professionale, ma poi non mi piaceva (Stud. 14, 2<sup>a</sup>)

Questo indirizzo a me non piace, alla fine però ho imparato tante cose, non solo di materie scolastiche, di linguaggio, ma di cultura (Stud. 14, 2<sup>a</sup>)

Avrei fatto meglio a iscrivermi a un'altra scuola [...] Pensavo di andare fino alla quinta, poi a metà anno mi sono accorto un po' che ambiente era, ho pensato finisco quest'anno e mi riscivo in un'altra scuola: non mi hanno dato la possibilità (Stud. 3, 2<sup>a</sup>)

In relazione agli esami finali, la percezione di molti studenti è quella di essere stati di fronte a una prova non particolarmente difficile, le cui modalità di svolgimento erano conosciute. Diffusa era anche la percezione di essere stati adeguatamente preparati. Anche chi ha ottenuto una valutazione bassa riconosce di essersi trovato di fronte a una prova equa.

Me lo aspettavo un po' più complesso, con un po' più di lavoro da fare perché anche nella parte di officina ci ho messo tre quarti d'ora a farlo su quattro che ne avevamo (Stud. 1, 2<sup>a</sup>)

Sapevo benissimo che le cose le sapevo fare, quindi [...] ho consegnato quasi subito (Stud. 2, 2<sup>a</sup>)

Questo esame qua è stato più semplice (Stud. 4, 2<sup>a</sup>)

Un po' difficile, ma insomma le cose poi si sapevano. [...] Me lo aspettavo più difficile [...] ho avuto qualche incertezza, magari in alcune materie, ma mi sentivo preparata (Stud. 6, 2<sup>a</sup>)

L'esame è andato bene, pensavo peggio. [...] Ero preoccupato, però alla fine è andato bene, è bastato studiare (Stud. 10, 2<sup>a</sup>)

Arrivo da quattro anni, quattro esami. Io ho fatto: terza media esame, primo CFP esame, secondo [...] esame del CFP, poi esame della “passerella” e adesso l'altro esame, quindi esame tutti gli anni: ti ci abitui! [...] La tensione c'era perché alla fine l'esame ce l'ha sempre la sua tensione, però era molto bassa (Stud. 12, 2<sup>a</sup>)

Era come me lo aspettavo [...] sapevo che sarebbe stato così [...] Avevano spiegato molto come sarebbe funzionato [...] e quindi ce lo aspettavamo che sarebbe stato così (Stud. 12, 2<sup>a</sup>)

È andata molto meglio di come me l'aspettavo, me lo hanno detto anche i prof (Stud. 15, 2<sup>a</sup>)

Ho fatto un buon lavoro e sono stato premiato con la promozione. [...] Mi ha dato quello che mi aspettavo. Io alla fine sapevo che il punto di arrivo massimo era quello e quello è stato. [...] Quindi sono stato contento del risultato. Alla fine secondo me la votazione è stata più che giusta (Stud. 12, 2<sup>a</sup>).

Agli *insegnanti* abbiamo chiesto di esprimere una loro opinione sul rendimento complessivo degli studenti della “passerella”. Dalle loro risposte emerge chiaramente che chi non è riuscito a ottenere risultati positivi deve riconoscere che ciò è dovuto anche a una debole motivazione e a un atteggiamento non adeguato ad affrontare un percorso scolastico, fattori questi che non hanno favorito il processo di apprendimento.

Un po' altalenanti lo sono stati ma sempre a livello di motivazioni secondo me, erano partiti come se fosse una passeggiata. Il primo trimestre un po' drammatico! Si erano accorti che dovevano cambiare qualcosa, hanno cercato di riprendere un po' [...] chi ha fatto così, chi è partito piano poi si è ripreso all'ultimo trimestre, chi invece ha cercato di andare avanti così ma alla fine non ce l'ha fatta (Ins. 2)

Il profitto di questi ragazzi fin da subito è stato un profitto non particolarmente brillante [...] Nel tempo si sono un po' ambientati anche dal punto di vista didattico, hanno capito forse meglio quali erano le consegne, hanno capito meglio anche quali erano gli obiettivi verso i quali dovevano tendere e si sono abbastanza localizzati e instradati. Non tutti allo stesso modo: [...] alcuni hanno evidenziato delle carenze metodologiche, delle difficoltà a organizzarsi in modo continuativo nel lavoro personale e così pure anche a livello di concentrazione, il fatto di affrontare la mattinata interamente teorica, ad esempio, per qualcuno è piuttosto difficile (Ins. 10)

Alcuni di questi ragazzi sono stati fermati, non sono stati ammessi, perché [...] le carenze che nel frattempo avevano accumulato erano piuttosto pesanti e quindi non hanno concluso bene il percorso (Ins. 10)

Alcuni sono riusciti ad ottenere dei risultati solo perché fortemente motivati, mentre altri hanno fatto più fatica perché hanno sottovalutato il fatto che il metodo di studio e l'impegno richiesto all'Istituto Professionale erano del tutto diversi da quelli richiesti invece al CFP (Ins. 12)

È stato un'esperienza piuttosto variegata: c'erano alcuni ragazzi motivati, brillanti, sufficientemente preparati che si sono bene inseriti, e hanno raggiunto risultati confortanti; un gruppetto invece che si è un po' barcamenato e che comunque è riuscito a raggiungere una stretta sufficienza adeguandosi un po' a quello che era l'andazzo della classe; invece c'era un gruppo, che non sono stati ammessi all'esame di qualifica, che erano veramente scarsi, purtroppo si portavano dietro delle lacune veramente diffuse, gravi, per cui non sono riusciti ad agganciarsi al ritmo della classe, e sono rimasti già da subito indietro e non solo nella mia materia ma anche in altre discipline (Ins. 13)

Alcuni ragazzi che sono stati promossi col punteggio minimo lo sono stati proprio in virtù di un approccio positivo perché, credo che uno con la buona volontà, l'impegno, la determinazione, può comunque cavarsela, raggiungere qualche obiettivo minimo che gli possa dare soddisfazione, senza considerare poi il morale che può dare questo fatto di essere promosso, di andare avanti, di avere vinto una sfida con se stessi (Ins. 13)

Chi è stato bocciato, in modo particolare pensava che non fosse importante lo studio [...] non è stato continuo nello studio [...] non ha mai fatto quel cambio di mentalità (Ins. 14).

Alcuni insegnanti uniscono al giudizio sull'anno appena trascorso alcune considerazioni sulle possibilità che hanno gli studenti promossi di proseguire nel loro cammino scolastico. Riportiamo a questo proposito le parole di alcuni di essi dalle quali si evince una valutazione sostanzialmente positiva sebbene non vengano nascoste perplessità.

Quelli che hanno superato l'esame di qualifica con noi possono continuare bene; alcuni avranno difficoltà e le avranno insieme a quelli che hanno fatto il percorso dall'inizio con noi, e sono arrivati fin lì in maniera stentata, altri invece credo che faranno un percorso brillante, probabilmente forse nella mia materia non si vede tanto ma nelle materie professionali le lacune accumulate nei primi due anni pesano di più (Ins. 1)

Loro hanno già raggiunto un obiettivo che è quello della qualifica. Se si fermassero al diploma di terza hanno solo un miglioramento burocratico ma non di stipendio né di prospettiva occupazionale (Ins. 9)

Non ho idea di cosa vogliono fare quelli che sono stati ammessi e che hanno superato l'esame. Probabilmente alcuni di loro si scriveranno alla quarta [...] sarà un problema! [...] Io ne ho incrociato qualcuno: tutti gli anni succede così che “Prof. io la saluto”, “Sono venuto a salutarla”, e poi a settembre te li ritrovi lì [...] non è che hanno proprio voglia di andare a lavorare (Ins. 6)

## 5.7

### CFP e IP: due percorsi a confronto

L'anno di esperienza passato all'interno dell'IP ha offerto agli studenti della “passerella” e agli insegnanti dell'IP nuovi elementi per esprimere un'opi-

nione sulla differenza tra il CFP e l'IP. Per quanto riguarda gli studenti abbiamo messo a confronto quanto dichiarato all'inizio dell'anno scolastico con quello espresso al termine della terza.

Gli studenti, all'inizio dell'anno scolastico, erano quasi tutti d'accordo nel ritenere il percorso IP di maggiore utilità rispetto al CFP, con alcune voci discordanti abbastanza decise, non tanto per la qualifica rilasciata al terzo anno quanto per il diploma rilasciato alla fine del quinquennio. Questo dimostra che l'obiettivo degli studenti che hanno intrapreso il percorso per il rientro era in primo luogo quello di giungere a sostenere l'esame di Stato. Non manca chi è convinto che anche quest'ultimo diploma, però, non offra, al di là di una maggiore mobilità nel mercato del lavoro, la possibilità di ricoprire ruoli professionali di particolare prestigio.

Chiaramente la qualifica che ho preso al CFP avrà lo stesso valore di quella che prendo qua quest'anno, in terza [...] perché le materie son le stesse, non cambia niente (Stud. 1, 1<sup>a</sup>)

Adesso io, finito questo terzo anno qua, se va bene, mi danno un'altra qualifica, che penso sia di livello superiore di quella del CFP (Stud. 10)

Prima avrei pensato che l'istituto professionale poteva essere una costrizione [...] adesso però penso che sia una buona opportunità perché senza un diploma non vai da nessuna parte (Stud. 6)

Volevo avere un diploma per continuare poi in futuro, perché con solo la qualifica del CFP mi sembrava poco (Stud. 3)

Senza diploma ormai di questi giorni non si riesce a fare molto mi hanno detto. Per cui ho detto: "Vabbè continuiamo, speriamo in bene" [...] Non sono fatto per studiare, per la scuola però [...] senza il diploma non si riesce a fare molto; quindi meglio che mi metta sotto e che cerco di arrivare fino in quinta (Stud. 5)

La qualifica professionale che ho preso al CFP non è da buttar via perché, alla fine [...] avevo già ricevuto anche delle offerte di lavoro. Però [...] prendendo anche un diploma è ancora meglio. [...] mi dà più [...] di cultura perché si studian molte più cose che si studiavan al CFP (Stud. 10)

Il diploma [...] ha più valore [...] avendo un pezzo di carta più in mano si può, un domani che non voglio continuare con una delle attività dei miei genitori, andare a fare un altro lavoro. Con un diploma c'è più possibilità che con una qualifica. [...] I miei amici avendo il diploma si sono inseriti bene. Vabbè che vanno a lavorare qui nelle [...] fabbriche molto grandi che c'è bisogno di manodopera. Ma c'è anche qualcuno che finito la terza media è andato a lavorare, qualcuno che ha fatto una qualifica poi è andato a lavorare, ma bene o male si sono trovati tutti più o meno allo stesso livello (Stud. 1)

*Al termine dell'anno scolastico*, la maggioranza degli studenti della "passe-rella" ha in parte mutato il proprio parere sulla qualifica dell'istituto pro-

fessionale rilasciata al III anno. Alcuni studenti manifestano una ferma convinzione circa il più elevato valore della qualifica del CFP. Altri continuano a sottolineare che l'aver ottenuto la qualifica dell'IP consente di proseguire sino in quinta superiore; altri, invece, sottolineano che con la qualifica ottenuta al termine del triennio dell'IP hanno acquisito una maggiore ricchezza di contenuti teorici che ritengono possa favorire un più agevole inserimento nel mondo del lavoro, una maggiore autonomia nell'ambito lavorativo e un più elevato guadagno economico. Alcuni studenti, tuttavia, dimostrano di non possedere una chiara percezione di quale possa essere il diverso valore attribuito alle due qualifiche da parte dei datori di lavoro.

Sono due qualifiche totalmente diverse: una, quella che ho fatto al CFP, è una qualifica di montatore manutentore, che è una cosa diversa da quella che ho preso qua, che è operatore macchine utensili (Stud. 2, 2<sup>a</sup>)

Almeno al CFP abbiamo avuto più esperienza che qua, questo è poco ma sicuro. Se posso dare un valore tra le due vale più quella della FP (Stud. 1, 2<sup>a</sup>)

A livello proprio lavorativo cercano di più quella del CFP. Perché è un campo dove c'è bisogno più di manodopera (Stud. 2, 2<sup>a</sup>)

Il corso di formazione è già una cosa molto buona, perché comunque ti prepara a un lavoro, però è qualcosa di meno. Avendole tutte e due [...] è più vantaggioso effettivamente (Stud. 2, 2<sup>a</sup>)

Comunque dei lavori, anche con quella qualifica del CFP, l'hanno trovato e anche buoni, molto. Quindi penso che differenze non ce ne siano (Stud. 6, 2<sup>a</sup>)

Secondo me non c'è differenza tra la qualifica CFP e IP, tra due anni e tre anni non c'è grande differenza (Stud. 9, 2<sup>a</sup>)

Se riesco a prendere il diploma di scuola superiore, ho anche un'altra cosa in più e sono molto più avvantaggiato rispetto a quelli che hanno solo quello di scuola superiore, magari hanno solo quello di qualifica, o magari tutti e due [...] io comunque ne ho tre, magari so più cose rispetto agli altri (Stud. 2, 2<sup>a</sup>)

La qualifica del CFP è più preparata tecnicamente, così sul pratico, mentre quella che ho fatto nell'istituto professionale ti prepara più su quello che studi (Stud. 6, 2<sup>a</sup>)

Penso che sia più completa la qualifica dell'IP, perché quella del CFP era esclusivamente più professionale: questa qua secondo me ti dà la possibilità nel mondo del lavoro di avere anche delle conoscenze al di fuori, oltre le conoscenze grafiche, anche delle conoscenze linguistiche, di essere più preparato secondo me, più completo (Stud. 10, 2<sup>a</sup>)

C'è molta più teorica quindi puoi fare anche più cose, puntare anche a prendere dei clienti in solitario senza che hai qualcuno che ti organizzi il lavoro (Stud. 12, 2<sup>a</sup>)

Certamente una differenza c'è, perché ho dovuto studiare molto di più per avere

una piuttosto che per avere l'altra, ci saranno più prestigii in quella dell'IP che nell'altra. Per ora non ho mai avuto modo di verificarla, però può darsi che ci siano [...] Nel mondo del lavoro non l'ho proprio sondata [...] quindi non ne ho la più pallida idea (Stud. 13, 2<sup>a</sup>)

Si guadagna giusto un poco di più. Però parti da un livello superiore da quello che saresti se entrassi solo con la qualifica del CFP (Stud. 15, 2<sup>a</sup>).

Agli studenti abbiamo anche chiesto di esprimere il loro punto di vista su altri aspetti che a loro avviso differenziavano il percorso del CFP da quello dell'IP. Tutti gli studenti, con diverse sfumature, riconoscono che il percorso dell'IP ha richiesto una diversa modalità di relazione con i docenti, l'utilizzo di nuove strategie per l'apprendimento di contenuti teorici, una gestione più autonoma del tempo di studio e un nuovo modo di pensare la valutazione.

Nel CFP era una cosa più libera, un amico più che un professore (Stud. 5, 2<sup>a</sup>)

Io mi sento ancora adesso coi professori del CFP [...] anche perché siamo cresciuti con loro, dai 15 ai 17 anni abbiamo fatto un percorso che poi si matura e loro erano lì con noi (Stud. 14, 2<sup>a</sup>)

Al CFP si nota di più la differenza, è chiaro che quando è il momento di scherzare scherzavano [...] qui non è così [...] si fa lezione (Stud. 1, 2<sup>a</sup>)

Nel CFP riescono a capirti, sono più comprensivi, se non hai capito le cose te le spiegano e rispiegano, fino proprio a quando tu non hai assimilato le cose [...] Mentre nelle altre scuole se non capisci te le rispiegano una volta, se non le hai capite di nuovo: fa lo stesso (Stud. 6, 2<sup>a</sup>)

Al CFP non ti davano da studiare al pomeriggio [...] Invece lì dovevi tornare a casa, avevi altre quattro cinque ore di studio da fare, allora era peso. Sono arrivato alla fine dell'anno che ero proprio morto, non ce la facevo più (Stud. 15, 2<sup>a</sup>)

Noi quest'anno abbiamo fatto molta teoria. Su alcune cose non eravamo molto preparati, ma neanche da prima, dal CFP, perché al CFP alla fine ci faceva soltanto lavorare sul computer, e neanche dalla "passerella". Quindi ci siamo trovati in po' in bianco (Stud. 12, 2<sup>a</sup>)

Il metodo di studio è diverso [...] quelle materie proprio teoriche al massimo. È stato abbastanza complicato, bisogna studiare il doppio di quello che si studiava al CFP (Stud. 5, 2<sup>a</sup>)

In confronto al corso di prima c'era molto più da studiare (Stud. 9, 2<sup>a</sup>)

Al CFP tendono di fare una formazione del ragazzo subito per ambientarsi nel mondo del lavoro, quindi l'inglese sì è una conoscenza molto base della lingua, poi dopo c'è l'inglese proprio tecnico che magari è quello che serve un po' di più a conoscere le macchine (Stud. 2, 2<sup>a</sup>)

In questa scuola qua effettivamente c'è molto di più da studiare del CFP perché comunque è una scuola e quella là è un corso professionale (Stud. 2, 2<sup>a</sup>)

Non ero abituato a fare niente al CFP praticamente (Stud. 3, 2<sup>a</sup>)

Tutte le varie consegne [...] si devono fare in pochi giorni, allora devi stare in casa, non hai mai tempo libero (Stud. 4, 2<sup>a</sup>)

Ci si trovava proprio in un'altra situazione, poi dopo prendi il ritmo e ce la fai più o meno (Stud. 5, 2<sup>a</sup>)

All'inizio era un po' dura perché non ero preparata a studiare così tanto, in effetti, in questo anno ho dovuto studiare moltissimo, però insomma con la maturazione che ho avuto con il CFP [...] mi sono organizzata abbastanza da riuscire a venire un po' fuori (Stud. 6, 2<sup>a</sup>)

Ci sono molte più materie all'IP, [...] c'è molto più lavoro a casa, al CFP invece era molto più lavoro lì, nell'ambito scolastico, poi a casa non c'erano compiti a casa, anche perché c'erano orari lunghi al CFP (Stud. 10, 2<sup>a</sup>)

Riportiamo al termine di queste testimonianze, le parole di uno studente che raccolgono le riflessioni sulla strategia di apprendimento messa in atto e sulle difficoltà incontrate per metterla in atto:

Io effettivamente devo ammetterlo non ho studiato, dall'inizio dell'anno non ho mai aperto un libro, perché? Io a scuola, stavo attento quelle sei ore che dovevo stare attento, mi facevo un mazzo discreto e seguivo tutto quello che c'era da seguire, prendevo tutti gli appunti che c'erano da prendere e sottolineavo quello che c'era da sottolineare poi al massimo, quando arrivavo a casa, davo una letta, arrivavo al giorno dopo che sapevo già tutto. Io non ho mai passato delle tre-quattro ore come magari altri ragazzi fanno, sui libri. Ma all'inizio è stata dura facevo una gran fatica anche solo a stare attento a scuola, sono sempre stato uno di quelli molto agitati in classe, faccio sempre un gran baccano, però quest'anno sono riuscito a stare buono, nove in condotta! [...] All'inizio è stato un po' pesante perché comunque c'erano un sacco di materie in più, c'erano da seguire tutte le materie, ho dovuto comunque organizzarmi (Stud. 2, 2<sup>a</sup>)

Le differenze tra CFP e IP non hanno però attenuato nella maggior parte degli studenti la percezione della profonda importanza che il CFP ha avuto per il loro processo di crescita. A questo proposito riportiamo le parole di due studenti che esemplificano l'opinione di molti:

Chi è passato con me in terza comunque è maturato rispetto a quando avevamo iniziato, perché tutti comunque quando siamo andati al CFP, non volevamo studiare, però durante gli anni, siamo maturati, ci siamo un po' capiti anche quello che volevamo fare (Stud. 6, 2<sup>a</sup>)

Con i professori al CFP c'è più amicizia, scherzi [...] Invece qua arriva un prof [...] fa la sua lezione poi va subito via (Stud. 4, 2<sup>a</sup>).

L'opinione degli insegnanti dell'IP circa la differenza tra percorso del CFP e dell'IP confermano quelle degli studenti accompagnate però da un diverso giudizio di valore.

È stata evidenziato in primo luogo una diversità nelle modalità relazionali tra studente-insegnante che alcuni professori ritengono debbano essere modificate per adeguarsi al nuovo contesto formativo.

Nella formazione professionale le regole, per quello che riguarda la relazione con gli insegnanti sono diverse perché in effetti sono situazioni diverse [...] là hanno di norma problemi grossi, e quindi forse si crea un clima diverso necessariamente [...] credo che più della disciplina in senso stretto, prevalga la necessità di trovare comunque un accordo, qualcosa di flessibile, credo, poi ho lavorato anche io di là (Ins. 1)

Le regole del centro di formazione sono un po' più strette, più rigorose, quindi lui non si è trovato in difficoltà rispetto a quello che già aveva (Ins. 7)

Due realtà completamente diverse, inconfondibili [...] a parte il discorso didattico, [...] è l'approccio anche con gli insegnanti che è completamente diverso [...] un po' meno formale, io lo chiamo ruspante, molto grezzo, quindi veramente certe cose che sarebbero atteggiamenti di buona educazione, che nella scuola diamo per scontati là invece, intendo al CFP, non lo sono assolutamente. Quindi c'è da fare proprio un lavoro anche di educazione per cui effettivamente bisogna armarsi di santa pazienza (Ins. 13).

In relazione ai *contenuti* gli insegnanti riconoscono la diversa prospettiva con cui sono stati impostati i curricoli del CFP: una maggiore attenzione alla formazione professionalizzante – «Secondo me sono più avanti, più inseriti già in una mentalità lavorativa» (Ins. 2) – che comporta una minore attenzione allo sviluppo di contenuti di carattere teorico – «di teorico quasi niente» (Ins. 4) – e all'uso di particolari modalità nella relazione insegnamento/apprendimento. Questo viene ritenuto da alcuni insegnanti un aspetto su cui il sistema della FP dovrebbe iniziare a riflettere anche se traspare, talvolta, la convinzione di una FP più “addestrativa” che formativa e di una scuola ancora “burocratica”.

Programmi differenti. Siamo molto simili a livello di programmi professionali. Differenze invece a livello culturale scientifico (Ins. 3)

Io ritengo che debbano lavorare su certe abilità! Abilità sia in termini di esercitazioni scritte sia abilità che consistono nella capacità di comprendere il testo sia scritto sia orale, capacità di analizzare, di sviluppare un minimo di senso critico. Credo che questo si possa fare anche nel corso dei due anni della formazione [...] i contenuti sì li faranno è ovvio, però possono ugualmente rientrare se si acquisiscono queste abilità (Ins. 10)

Sì al CFP fanno quella che si chiama “cultura scientifica”, in pratica un'infarinatura di un po' di tutto e di più! Fatta due ore alla settimana è un carico orario assoluta-

mente insufficiente per imparare quelli che sono gli arnesi rudimentali della matematica (Ins. 13)

In questo momento la formazione professionale, lo dico con cognizione di causa perché insegno anche nella formazione professionale, [...] in realtà è ridotta molto alla pratica, all'insegnamento della professione e nello stesso tempo c'è poco studio (Ins. 14)

Negli ultimi tempi chi affronta le formazione professionale o era già disabituato o nel frattempo si disabituava proprio a una continuità nello studio personale e questa è la maggiore difficoltà che viene fuori. [...] Comunque nei due anni di formazione possono di fatto rimotivarsi allo studio e qui mi sembra opportuno. Certo che il divario lo notano proprio loro, sono loro i primi ad ammettere questa difficoltà, questa diversità (Ins. 10)

Non sono abituati a studiare [...] ammettevano che il CFP non avevano mai studiato di pomeriggio, la loro attività iniziava e si esauriva negli orari del mattino, a scuola diciamo, mentre una scuola come l'Istituto professionale prevede anche del lavoro a casa [...] lo consideravano troppo faticoso, troppo gravoso quindi poi tutto si è accumulato e siamo rimasti in ritardo da subito (Ins. 13)

Nella formazione professionale [...] tendenzialmente i ragazzi imparano ad usare già il calibro non perché sanno come funziona ma perché imparano a vedere come si utilizza e di conseguenza imparano a leggerlo. Non c'è dietro lo studio, ma imparano a leggere per simulazione. [...] Il cambio è proprio determinato dallo studio, non viene più richiesta una preparazione [...] determinata dalla pratica [...] la mia professionalità me la devo costruire con lo studio e riuscendo a capire (Ins. 14)

Rispetto alla formazione professionale l'insegnamento qui all'IP lo ritengo più rigido più tradizionale più frontale, la valutazione in decimi anche quello è più burocratica (Ins. 9).

Le domande sulla differenza tra CFP e IP è stata l'occasione per alcuni insegnanti dell'IP di esprimere la propria opinione sulle finalità di un percorso di FP. Riportiamo di seguito alcune testimonianze che riassumono la convinzione comune di una FP con funzione prevalentemente rimotivante allo studio. Alcuni insegnanti, però, sottolineano la necessità per la FP di un impegno più intenso nell'offrire possibilità per un rientro nel sistema scolastico che, tuttavia, deve essere attentamente seguito per prevenire il sorgere negli studenti di possibili fattori che ostacolano l'esito positivo del passaggio.

Sicuramente la scelta del CFP può essere un'esperienza molto positiva quando è una scelta di ri-motivazione o magari di voglia di studiare, quando la scelta del CFP è più per difficoltà d'apprendimento, meno legata alla motivazione (Ins. 2)

Bisogna lasciarli crescere con calma. La FP riesce a rimotivare alcuni studenti. I ragazzi non sono tutti uguali. La FP comincia da un livello pratico ed è quello di cui

ha bisogno chi non è motivato per lo studio. Quando hai ridato la motivazione allora gli puoi dare altro [...] Poi avviene che li uccidiamo con diritto (Ins. 3)

Il CFP ha il compito di rimettere in pista persone che altrimenti sarebbero assolutamente così (Ins. 8)

Chiaramente non deve essere il compito primario dell'FP il motivare al rientro a scuola [...] ma sicuramente deve esserci questa possibilità [...] perché secondo il mio punto di vista è la cosa che manca alla formazione [...] la cosa più brutta che c'è all'interno della formazione professionale è proprio il non dare nessuna possibilità; dà al ragazzo tante possibilità a livello di lavoro ma non dà nessuna possibilità a livello di inserimento (Ins. 14)

Il compito della formazione professionale è quello di ri-valorizzare il ragazzo, è fondamentale, la seconda cosa che diventa importante dirgli è: "Guarda che sei bravo, non sei grado solo di imparare per imitazione, ma se ti sforzi, se ci credi sei capace di imparare con lo studio" quindi di ritornare in un percorso scolastico (Ins. 14)

Penso che la FP, specialmente per coloro che fanno le passerelle abbia ridato stima ai ragazzi proprio perché ha affrontato la formazione in un approccio diverso rispetto alla scuola, più attivo e meno nozionistico e basato sullo studio individuale. Però avvenuto questo miglioramento è probabile anche il ritrovarsi in situazioni scolastiche evocative [...] delle insicurezze, evocative difficoltà di una volta (Ins. 9).

## 5.8

### Quale progetto per il futuro?

Le interviste svoltesi all'inizio e alla fine dell'anno scolastico hanno indagato anche il ruolo che le prospettive future avevano nel sostenere la motivazione degli studenti della "passerella" a intraprendere il percorso per il rientro a scuola. L'ambito entro il quale si disegnano i progetti futuri degli studenti è risultato essere prevalentemente quello lavorativo, in alcuni casi con il desiderio di approfondire la conoscenza di aspetti legati alla professione. Solo due studenti hanno manifestato l'intenzione, in un caso abbastanza vaga, di proseguire gli studi in un percorso universitario. L'impressione generale, comunque, che si riceve da tutte le interviste è quella di giovani ancora in una fase di sostanziale definizione o ridefinizione dei propri progetti di vita, talvolta ancora molto "confusi".

Vorrei riuscire a finire questa scuola nel miglior modo possibile e [...] trovarmi un lavoro che mi piaccia [...] Sicuramente come stampatore offset. Mi ha molto affascinato [...] qua a Bologna c'è moltissima richiesta perché ci sono pochissimi operai specializzati. E quindi facendo questa scuola e avendo anche la qualifica del CFP ci riscirò (Stud. 3, 1<sup>a</sup>)

Con la mentalità che ho adesso io finirei, non andrei avanti a fare l'università perché conosco molti miei amici che sono andati avanti, però [...] adesso di voglia di studiare ne ho pochissima (Stud. 5, 1<sup>a</sup>)

La prospettiva di lavoro [...] è di andare in uno studio grafico di una azienda [...] dove si può avere un futuro a distanza di 20 anni [...] e dove magari si può diventare direttore [...] sarebbe l'unico lavoro per cui ho studiato, sarebbe l'unica scelta (Stud. 5, 1<sup>a</sup>)

A me sarebbe piaciuto cantare però l'ho abbandonato perché pensavo che non fosse per me. E allora ho deciso grafica perché mi piaceva già prima [...] È dalle elementari che volevo far grafica perché mi piaceva molto la pubblicità (Stud. 6, 1<sup>a</sup>)

Adesso io finisco questo terzo anno qua e dopo deciderò. Come al solito decido all'ultimo momento, se continuare oppure fermarmi lì. Penso di continuare (Stud. 10, 1<sup>a</sup>)

C'è un'altra cosa che volevo fare, che avevo messo in programma. Se vengo promosso tutti e tre gli anni, io volevo fare un corso di approfondimento per multimedia, perché a me quando me l'han fatta fare al CFP ero già molto tagliato, perché avevo molta fantasia e sapevo applicarla già sul computer [...] è stato [...] il voto più alto che ho avuto nella pagella alla fine (Stud. 12, 1<sup>a</sup>)

L'università dato che io non sono uno che ama molto studiare diciamo che l'avevo esclusa dai miei pensieri. Non si sa mai, nel giro dei tre anni si cambi idea (Stud. 12, 1<sup>a</sup>)

Io spero di andare avanti [...] di fare un lavoro insomma di alto livello. Avere qualcosa in più, perché quando ho fatto lo stage mi sono accorto che ero proprio a zero, lì insomma tutti quanti erano superiori a me, a me non piaceva più di tanto. Tutti arrivavano e dicevano fai questo, monta questo... invece mi piacerebbe anche a me vedere il disegno, capirlo e poi dire fai questo qui che io lo so già fare. [...] Vedevo i miei colleghi che partivano, quelli che erano a basso livello cioè che facevano anche cose come me non partivano e stavano sempre lì e quindi diventava un lavoro anche abbastanza monotono [...] mi piacerebbe un casino andare all'estero (Stud. 15, 1<sup>a</sup>)

Se finisco qui e ho ancora voglia di studiare molto probabilmente andrò all'università, magari sotto la facoltà di fisica se c'è a Bologna mi farebbe molto piacere. [...] Se poi non ho voglia di continuare a studiare vado a fare il progettista, se mi prendono, se no faccio un po' l'operaio [...] Se non faccio il fisico mi piacerebbe fare l'insegnante di musica, di fatti faccio il Conservatorio [...] perché mi piacerebbe insegnare e trasmettere la mia cultura; sarebbe una cosa così piacevole e meravigliosa (Stud. 13, 1<sup>a</sup>)

Ora ho intenzione di fare l'università [...] come psicologia [...] difatti volevo fare il socio-psico-pedagogico, oppure quando avrò finito qui la quinta vorrei andare a fare un corso di arte o qualcosa che comunque c'entri con le cose artistiche. [...] Ho tanti interessi, poi vedremo quando avrò 19 anni che cosa farò veramente! Si cambiano tante idee (Stud. 14, 1<sup>a</sup>)

Al termine dell'anno scolastico, gli studenti interrogati di nuovo sulle loro prospettive future, hanno sostanzialmente confermato quanto dichiarato

all'inizio dell'anno. L'orizzonte di riferimento prevalente continua a essere per molti quello lavorativo. In alcuni studenti sembra essere sorta una ancor debole intenzione di proseguire in un percorso universitario sebbene vi sia la consapevolezza del cambiamento dei ritmi di studio richiesti. Permane, tuttavia, come nella prima intervista, un certo senso di incertezza nella definizione dei progetti non direttamente rivolti al mondo del lavoro con la manifestazione di una complessa situazione personale che rende ancora più difficile questo compito.

Pensavo di andare a lavorare e basta, a fare il grafico (Stud. 4, 2<sup>a</sup>)

Finita la scuola andrò a lavorare [...] io voglio fare il carabiniere. Inizio con il servizio militare, poi dopo lo faccio come lavoro [...] sono convinto (Stud. 9, 2<sup>a</sup>)

Più che altro penso che sia importante fare un lavoro che piace, anche se duro (Stud. 10, 2<sup>a</sup>)

Penso che all'università non ci andrò, penso che andrò o a lavorare o fare qualche cosa [...] Comunque come ho dimostrato con il CFP si fa sempre presto a cambiare idea [...] Spero di avere un lavoro fisso, non c'è un lavoro particolare in cui mi vedo bene, ma si fa in fretta a cambiare idea quindi... (Stud. 12, 2<sup>a</sup>)

Diventare tipo professore così [...] Perché, no perché visto del tipo i miei insegnanti lì al CFP hanno tutti quanti lavorato, e poi dopo sono diventati professori, allora mi piacerebbe fare come hanno fatto loro [...] farei officina. (Stud. 15, 2<sup>a</sup>)

Quando finisco il diploma [...] vedo come sono messo poi vedo se andare all'università o trovare un lavoro in azienda, sicuramente (nel settore grafico) (Stud. 5, 2<sup>a</sup>)

Non ho ancora deciso [...] cioè penso l'università però non è detto [...] bisogna vedere quando sono alla fine della quinta (Stud. 6, 2<sup>a</sup>)

Mi piacerebbe fare l'università [...] più che altro mi spaventa tantissimo i ritmi di studio che sono completamente diversi dalle superiori (Stud. 13, 2<sup>a</sup>)

Una personalità mi dice di scappare dai miei problemi e andar via e l'altra mi dice invece "rimani qui e risolvili" (Stud. 14, 2<sup>a</sup>).

### 5.9

#### Giudizi sulla "passerella" l'anno dopo

Alla fine del mese di giugno 2003, per poter raccogliere informazioni utili a valutare l'efficacia della "passerella" nei confronti di coloro che, grazie ad essa, si sono iscritti al terzo anno dell'IP, abbiamo chiesto nuovamente ad essi – a distanza di circa otto mesi dalla prima intervista – un giudizio su tale corso e sulla sua utilità, ed eventuali consigli per un suo miglioramento. Le medesime domande sono state poste anche ai loro insegnanti del terzo anno dell'IP e pure ai loro genitori nel medesimo periodo.

### 5.9.1. I punti di vista degli studenti

I giudizi sulla “passerella” che gli studenti hanno espresso dopo aver frequentato all'IP l'intero terzo anno, si differenziano da quelli espressi “a caldo”, a breve distanza di tempo dalla conclusione della “passerella” e soltanto qualche settimana dopo essere rientrati a scuola.

La valutazione sul valore e sull'utilità della passerella continua ad essere complessivamente positiva. Viene ancora sottolineata da tutti gli studenti la possibilità che essa offre di poter continuare a studiare e poter così rivedere le proprie scelte.

Ecco alcune dichiarazioni degli studenti dalle quali emerge che i pareri positivi sono rimasti sostanzialmente gli stessi.

Sulla “passerella” nel suo insieme il voto è un otto, otto e mezzo. Secondo me è giusto, cioè è una bella cosa (Stud. 1, 2<sup>a</sup>)

Sono contento di essermi potuto iscrivere all'IP, sì perché andare a lavorare sui 16/17 anni è troppo presto (Stud. 5, 2<sup>a</sup>)

Sono stato contento perché alla fine ho visto che andare a lavorare prima non era quello che volevo e continuare gli studi mi è andata molto bene, mi è piaciuto anche.[...] Io al CFP primo anno volevo andare a lavorare, poi alla fine dei due ho deciso di andare avanti perché ho capito che era meglio andare avanti, continuare a studiare, che ancora avevo da dare. Si fa presto a cambiare idea (Stud. 12, 2<sup>a</sup>)

C'eravamo io e degli altri miei compagni che volevamo continuare. Avevamo sentito che andare a lavorare prima non era il nostro obiettivo, e la possibilità di continuare c'è, è stato un bene darcela (Stud. 12, 2<sup>a</sup>)

Dal punto di vista organizzativo viene ancora sottolineata la difficoltà di aver studiato in poco tempo, e peraltro in un periodo estivo, molte discipline.

È stato un po' faticoso perché... cioè l'abbiamo fatto d'estate, allora c'era tanto da studiare, praticamente in poco tempo, tutti i libri così, eh allora non abbiamo avuto quasi niente le vacanze, allora, abbiamo studiato tutto in pochissimo, in poco tempo (Stud. 4, 2<sup>a</sup>)

Gli orari, quali il fatto di aver il pomeriggio libero, vengono però valutati positivamente:

Era organizzata bene perché si faceva là solo la mattina [...] distribuivano le ore in maniera adeguata così non ci stancavamo troppo (Stud. 6, 2<sup>a</sup>)

Anche chi non ha avuto un esito positivo al termine dell'anno frequentato all'IP esprime una valutazione positiva. Per esempio:

C'era molta roba da studiare, però ce la facevo (Stud. 3, 2<sup>a</sup>)

Se non ci fosse la passerella, devi per forza andare a lavorare [...] magari ci sono quei ragazzi che hanno sbagliato all'inizio, ma poi si cresce (Stud. 14, 2<sup>a</sup>)

Nella seconda intervista si possono rilevare però in modo più marcato altri elementi positivi aggiuntivi, ed è comprensibile che queste percezioni emergano a distanza di tempo. I pareri che alcuni studenti esprimono sono molto articolati e mettono in evidenza l'importanza della passerella ai fini di un rafforzamento dell'autostima e dell'autoefficacia, nonché della crescita del modo di porsi nei confronti dello studio e del proprio progetto di vita.

Qualcun altro fa emergere nel giudizio sulla "passerella" l'esigenza di aver voglia di studiare.

La "passerella" proprio per la crescita è stata assolutamente molto utile (Stud. 5, 2<sup>a</sup>)

Questo corso della "passerella" mi ha dato un po' le basi per ricominciare a studiare (Stud. 13, 2<sup>a</sup>)

Secondo me è molto positiva. Perché comunque viene data la possibilità a dei ragazzi che hanno avuto dei precedenti non brillanti di dimostrare di avere un'ulteriore opportunità, di dimostrare che anche loro possono valere qualcosa insomma [...] Se l'ho fatto io lo può fare chiunque. Perché io non penso di avere doti più di altri, anzi molte volte mi viene da dire: «Guarda, altri sono molto più bravi di me» [...] Secondo me ci possono riuscire tutti, la "passerella" la può fare chiunque (Stud. 2, 2<sup>a</sup>)

Sì, è giusta la "passerella" perché al CFP comunque uno lì inizialmente ci va perché vuole andare a lavorare, poi durante questi due anni, c'è una maturazione diversa, e grazie anche ai professori ovviamente. Io almeno ho fatto un cambiamento radicale, perché quando sono arrivata lì, non volevo più andare a scuola, volevo andare direttamente a lavorare, però arrivata quasi alla fine ho proprio deciso di continuare, perché vedevo che ci riuscivo, era il mio campo, e mi piaceva. Sono cambiata in molte cose, [...] sono maturata molto [...] non volevo proprio studiare [...] non volevo neanche toccare libro, ero molto scontrosa [...] avevo tutt'altro carattere, invece adesso s[...] mi piace molto di più studiare (Stud. 6, 2<sup>a</sup>)

Se non ci fosse la passerella, devi per forza andare a lavorare [...] magari ci sono quei ragazzi che hanno sbagliato all'inizio, ma poi si cresce, [...] hai un passaggio di crescita dentro quindi chi l'ha fatta ha capito che altrimenti doveva andare a lavorare, eh! Giocarsi questa possibilità [...] ti fai la passerella poi vedi [...] Secondo me è stata utilissima, non solo a me, ma anche agli altri, perché dà una possibilità in più, [...] andare a lavorare a 17 anni non è molto bello, perché poi non hai aspettative. Invece a me ha dato molte possibilità, a me, a quelli che son venuti prima, a quelli che verranno quest'anno (Stud. 14, 2<sup>a</sup>)

È una cosa che possono fare tutti, basta avere voglia di studiare, di stare lì, di impegnarsi, più che altro (Stud. 6, 2<sup>a</sup>)

Il giudizio dell'utilità della “passerella” per affrontare il nuovo percorso di studi, e in particolare le nuove materie, è unanimemente positivo. Viene riconosciuta l'utilità degli argomenti trattati. C'è consapevolezza che la “passerella” è un sostegno per il passaggio.

Io sono stato preparato molto bene, l'ho affrontata molto bene (Stud. 2, 2<sup>a</sup>)

Sì, la passerella mi ha aiutato, più che altro per quelle materie che non avevo mai fatto (Stud. 10, 2<sup>a</sup>)

Mi ha aiutato perché, cioè avendo preparato prima delle cose che avrei affrontato l'anno dopo, riuscivo a collegare le cose (Stud. 6, 2<sup>a</sup>)

Si è stata utile, perché alla fine senza la “passerella” chi è stato promosso quest'anno, non sarebbe passato! Chi ha fatto bene la “passerella” all'inizio dell'anno è stato premiato con dei bei voti, nel primo trimestre, perché alla fine la “passerella” ti preparava esclusivamente all'arrivo lì, poi dopo dovevi un attimo camminare con le tue gambe (Stud. 12, 2<sup>a</sup>)

Ti aiuta, poi naturalmente quando arrivi di là bisogna che ci metti più impegno (Stud. 14, 2<sup>a</sup>)

È utile, perché molti argomenti non sapevo neanche che esistessero [...] e poi all'IP li approfondivi ancora di più perché comunque è il compito della scuola (Stud. 15, 2<sup>a</sup>)

Da qualcuno viene anche messo in evidenza il fatto che non ha neppure comportato la difficoltà di conoscere persone non conosciute:

Mi ha preparato bene, sono stato contento, poi conoscevo tutti e così non è stata neanche una cosa nuova (Stud. 3, 2<sup>a</sup>)

Nella prima intervista quasi tutti gli studenti avevano avanzato suggerimenti e proposte per il migliorare la “passerella”. Gli aspetti cui avevano fatto riferimento concernevano gli aspetti organizzativi. Nella seconda intervista permane qualche riferimento ai tempi ma tendenzialmente vengono presi in considerazione i contenuti e i consigli vengono dati non tanto (o non solo) agli organizzatori quanto agli studenti:

Cominciario prima da quando avevano cominciato noi [...] mah non so, un mese prima grosso modo si potrebbe anche fare insieme al corso del CFP (Stud. 9, 2<sup>a</sup>)

Secondo me il problema della “passerella” è quello del fatto di studiare fino a un certo periodo e per poi aspettare a settembre a dare l'esame. Cioè il ragazzo durante l'estate si perde, se non sta lì e studia, e si impegna tutta l'estate perde tutto (Stud. 2, 2<sup>a</sup>)

L'unico problema della “passerella” è il periodo in cui lo fanno. [...] Secondo me cioè il problema è difficile perché coincide con il corso di qualifica, comunque secondo me è giugno il periodo ideale, perché io ho continuato a fare la “passerel-

la” fino al dieci luglio. [...] farlo mentre si va ancora al CFP sarebbe troppo duro [...] però come insegnamento non c’è niente da migliorare (Stud. 10, 2<sup>a</sup>)

Consiglierei di introdurre qualche materia [...] da prima, nel corso professionale: per la matematica lo hanno già fatto [...] Sì fare il corso di FP con queste materie qua e poi cioè dare la possibilità ai ragazzi di fare la vacanza il sabato, tanto di sabato non si va a scuola (Stud. 4, 2<sup>a</sup>)

Per fare la “passerella”, non lo so, bisogna anche avere un minimo di basi, un minimo di basi bisogna averle secondo me. Molti abituati al CFP dove non si studiava tanto, abituati al lavoro pratico, magari si trovavano un po’ in difficoltà a studiare (Stud. 10, 2<sup>a</sup>)

Consiglio di studiare molto perché, perché fare il programma di due anni in quasi due mesi, due mesi e mezzo, quindi è stata molto dura, [...] Il periodo migliore è la primavera, fine marzo (Stud. 3, 2<sup>a</sup>).

Se si aggiungeva qualcosa di inerente in quelle materie di teoria forse andrebbero un po’ meglio; diciamo magari stavano più stretti con i voti in “passerella”, però era un bene perché dopo alla fine sapevi di più quando andavi alla scuola normale (Stud. 12, 2<sup>a</sup>)

Da parte degli studenti che durante il terzo anno all’IP hanno avuto delle difficoltà o addirittura un esito negativo, non vengono espressi giudizi negativi ma soltanto suggerimenti migliorativi:

Inserirei delle materie teoriche come matematica, quelle materie bisognerebbe inserirle anche nel CFP, dopo diventa difficile, potevano nella “passerella” inserire delle cose, magari inserirle al CFP, nella “passerella” insomma il programma prendeva quasi tutte le materie teoriche (Stud. 14, 2<sup>a</sup>)

Si potrebbe progettarlo, magari facendo il CFP durare un po’ meno (Stud. 14, 2a)

Approfondirei molto fisica e meccanica, che sono le materie più importanti [...] inizierei alla fine del primo quadrimestre, dopo le vacanze di Natale perché se uno arriva a quel punto lì che vuole andare a fare la “passerella”, è già convinto di farla (Stud. 15, 2<sup>a</sup>)

### 5.9.2. I punti di vista dei genitori

Siamo riusciti a intervistare 9 padri o madri dei ragazzi: otto di loro sono molto soddisfatti della “passerella” e si sono anche dimostrati contenti in generale di poter esprimere il loro punto di vista su di essa. In molti casi sono proprio stati loro a far sì che i figli vi si iscrivessero perché convinti della sua utilità per farli continuare a studiare: a ben oltre un anno di distanza i pareri sono molto positivi e sottolineano proprio quell’aspetto:

Personalmente sono stata più che contenta. Il discorso delle passerelle è molto positivo perché i ragazzi a 13/14 anni pensano di andare a lavorare forse perché hanno voglia di comprarsi il telefonino o una cosa del genere, pensano sia la soluzione più facile, ma non sanno che uno deve passare una vita lavorando e se uno ha un po' di studio riesce a gestire meglio la sua vita lavorativa, le sue scelte... Se io ho un grado di istruzione, dopo posso scegliere, giusto? Se non ho niente faccio solo l'operaio, non c'è niente da fare. Questo è un principio che ho cercato di insegnargli...poi dopo lui se si ferma lì, mi sta anche bene tanto la scelta è sua. Questi ragazzi quando arrivano a 15/16anni e hanno lavorato un anno o due o hanno fatto il corso di formazione professionale maturano e di conseguenza si rendono conto che quello che dicono i genitori, gli insegnanti o quelli che sono andati un anno a lavorare [...] forse hanno anche ragione si rendono conto che forse è meglio proseguire con la scuola, anche perché forse hanno dei risultati migliori (Madre 1)

Per me è stato positivo. Il ragazzo ha risposto bene e quest'anno è andato bene, oltre ogni aspettativa, devo essere onesta, quindi non posso che essere molto soddisfatta. L'esperienza “passerelle” andrebbe continuata perché almeno nel nostro caso è andata bene, adesso c'è stato un altro ragazzo che ha fatto la “passerella” come mio figlio, ma non è andata bene, nel nostro caso devo dire che è andata bene veramente. Chiaramente l'unico mio dispiacere è che non capisco perché nel pubblico non si possa avere la stessa accortezza, perché io che vengo da un'esperienza di pubblico, in cui credevo tanto, lavoro anche nel pubblico, quindi ci credo tantissimo, però devo riconoscere che con mio figlio, a parte la sua svogliatezza, non ci sono state strutture che lo abbiano invogliato (Madre 2)

C'è sempre da migliorare qualcosa, però direi che, come posso dire, se una persona si impegna veramente è facile, però ci vuole impegno, ecco. Se uno si impegna, riesce (Madre 4)

Sono molto contenta con la “passerella”: mia figlia è tornata a studiare dopo un periodo in cui voleva proprio lasciare la scuola. Nella “passerella” si riabitua i ragazzi a studiare. Il CFP, in particolare lo stage, e la “passerella” hanno portato mia figlia a maturare moltissimo. Per me è importante che le “passerelle” si continuino a fare (Madre 6)

Direi che siamo stati contenti. Sono stati veramente molto in gamba se sono riusciti a interessarlo, dico lui viene da una esperienza per cui voglia di studiare saltami addosso [...] Il buon esito della “passerella” è da ricollegarsi all'ottimo rapporto che mio figlio ha avuto con i professori delle “passerelle”; c'era proprio un buon dialogo. Abbiamo fatto diverse riunioni a scuola: se c'erano dei problemi; se volevamo parlare con qualcuno non c'era problema, bastava telefonare e mettersi d'accordo. Meglio di così! (Padre 12)

Sono state effettuate in maniera valida. Penso che sia un'ottima occasione per i ragazzi di riattaccarsi alla scuola, e di poter verificare se la loro passione, la loro voglia salta fuori in queste “passerelle”, ecco! [...] Mio figlio ha avuto nuovi stimoli per poter continuare ad andare a scuola per gli altri anni a venire (Padre 13)

Mi sembra che sia stata molto molto valida la cosa, eh sì. Poi lui ha continuato, lo sa? Solo che quest'anno è stato bocciato alla terza però ricontinua, continua ancora, ecco! (Padre 9)

È un'esperienza positiva, anche se ha fatto fatica nel rientro a scuola (Padre 15)

Un solo genitore tra quelli intervistati esprime un giudizio negativo; si tratta del genitore di uno dei ragazzi che in terza non è stato ammesso all'esame di qualifica:

Il progetto è stato un fallimento. Lui [mio figlio] è andato benino nel primo trimestre, ma è peggiorato nel secondo trimestre. Ho pagato molti soldi per le lezioni private, ma poi è stato bocciato (Padre 3)

I suggerimenti avanzati dai genitori sono più limitati, sia per numero sia per riferimenti, rispetto a quelli dei figli: c'è chi sottolinea che vanno bene così, chi sottolinea che comunque i problemi sono stati presi in considerazione per cui non saprebbe cosa dire, chi non si sente all'altezza di fornire dei consigli, chi infine suggerisce di cominciare prima:

Non saprei dire che cosa migliorare. Direi che è abbastanza (Madre 4)

Direi che sono perfette così (Padre 9)

Tutto può essere migliorato però non bisognerebbe chiedere consiglio a me che non sono un esperto in materia, ma a chi opera nel settore. Comunque per quanto riguarda la mia opinione, sono soddisfatto di come sono state organizzate e attuate le "passerelle". Sono contento perché mio figlio nonostante le precedenti esperienze non positive ha comunque ottenuto risultati validi. Come le dico, il corso secondo me è sufficientemente valido. Tutto è migliorabile, però la strada giusta l'hanno trovata, almeno nel caso di mio figlio... Poi ci saranno le problematiche di altre persone che magari non sono riusciti a fare niente, però nel mio caso è stata valida (Padre 12)

Lì il problema grosso è che magari durante il corso professionale certi aspetti proprio non vengono [...] fatti; ecco lui ha avuto qualche difficoltà in inglese per dire, ma questi sono proprio perché c'è una mancanza alla base; nell'orale lui va bene ma nello scritto ha delle difficoltà quindi proprio alla base che mancano delle nozioni. Però la nostra esperienza è stata talmente buona anche per i professori. Loro sono già molto attenti al fatto che non basta mai la preparazione, magari un po' entrare nello specifico delle materie che hanno dopo, ma l'hanno fatto, non posso dire che non l'hanno fatto, quindi allo stato attuale non saprei cosa dire perché la nostra esperienza è stata buona (Madre 2)

Bisognerebbe partire un po' prima; durante il primo anno del CFP se già intenzionati (Padre 15)

A conclusione di questa parte sui giudizi dei genitori ci sembra importante sottolineare che la problematica cui la "passerella" si collega sta a cuore ai

genitori: essi hanno dato la loro disponibilità per l'intervista dopo l'orario lavorativo. Anche questo ci sembra un indicatore da non trascurare.

### 5.9.3. I punti di vista degli insegnanti

Anche da parte degli insegnanti del terzo anno dell'IP c'è stata grande disponibilità a fornire informazioni e a esprimere il proprio punto di vista sulla “passerella”. Come è già stato detto, dai Salesiani da tanti anni preparano gli studenti al passaggio dal CFP agli istituti medi superiori e questo è stato ribadito anche da più di un insegnante («È sempre stato nel nostro interesse cercare di recuperare e di vedere di fare qualcosa anche fra i ragazzi del CFP che erano abbastanza in gamba» (Ins. 8).

I giudizi sono tendenzialmente positivi. Alcuni si sono limitati a mettere in evidenza il valore senza riferimenti specifici – «sono motivo di orgoglio» (Ins. 3), «è positiva come esperienza» (Ins. 2), «credo sia la cosa migliore di questo mondo» (Ins. 14) –, altri invece – come emerge dal brano seguente – hanno fatto il confronto con l'esame di idoneità:

La “passerella” è un po' più fluida e alleggerisce la burocrazia [rispetto all'esame di idoneità] (Ins. 1)

C'è poi chi collega la “passerella” al fenomeno della dispersione («Senza passerelle si rischia la dispersione», Ins. 5). Altri invece esprimono un giudizio motivato e più esteso:

La valutazione è stata molto positiva, sicuramente per questi due aspetti: l'aspetto pratico e il metodo del lavoro (Ins. 7)

Il giudizio che esprimo io di queste “passerelle” è ottimo, perché ci sono molti ragazzi che a un certo punto della loro vita si rendono conto che hanno sbagliato strada; la possibilità di cambiare ci vuole però non bisogna pensare che sia la risoluzione di tutti i problemi; può servire per qualcuno, può non servire per altri. Devono fare il passaggio [...] quelli che sono convinti di farlo, cioè non obbligati. [...] Io sono contrario alle “passerelle” fatte obbligatoriamente a chi non le vuole fare (Ins. 8)

Il problema non è della Passerella, ma [...] proprio per la difficoltà di orientamento di un ragazzino di 14 anni, è normale che ci siano, come noi abbiamo ragazzi che dobbiamo orientare al CFP perché l'istituto professionale per loro ha una difficoltà eccessiva, credo che sia buono che i ragazzi del CFP che sviluppano maggiori interessi vengano poi riconvocati. Semmai l'assurdo è il contrario cioè il fatto di non permettere a ragazzi che chiaramente dalla prima sono orientati al mondo del lavoro di stare a costringerli di venire a scuola per buttare via un altro anno su percorsi che non hanno dato frutto (Ins. 4)

Io sono stato molto contento di partecipare a questa esperienza [...] è una delle ragioni principali per la quale lavoravo, vedere qualcuno che cresceva, vedere dei ragazzi che in genere arrivano mortificati, magari non solo dal punto di vista intellettuale ma anche intellettuale; hanno un rilancio e a me questo piace (Ins. 9)

Ci sono dei problemi oggettivi che sono problemi di tempo, nel senso che tra la qualifica che viene in primavera e la decisione che i ragazzi devono prendere di potersi iscrivere. [...] I tempi sono piuttosto stretti, quindi oggettivamente spalmare questo corso che comunque va fatto, ci sono delle nozioni che devono comunque sapere. [...] Magari durante tutto l'anno scolastico può essere controproducente, cioè i ragazzi si devono concentrare sul secondo anno, sull'esame che devono fare alla fine del CFP, sugli stage [...] fare questi corsi nei mesi estivi non è la cosa migliore perché i ragazzi sono stanchi oggettivamente e tuttavia, parlo di matematica sempre, ci sono degli argomenti che devono assolutamente sapere quando affrontano la terza e che al CFP non trattano. Quindi se si individuano un numero di obiettivi limitati, circoscritti, sfrondando tutti quelli aspetti che sono importanti certo per la matematica, ma per un IP lo sono abbastanza marginalmente, [...] si lavora su questi, il ragazzo dimostra di essere motivato ecc., penso che qualcosa di importante si possa fare, si possa raggiungere e sia utile per loro [...] Questo darà loro anche la percezione di quello che li aspetta in prospettiva insomma, senza spaventarli ma senza blandirli troppo, insomma far anche capire che effettivamente sarà dura. Non basta avere in mente cosa devono fare e come devono farlo, ma farlo bene, perché è essenziale centrare il risultato, centrare l'obiettivo, una buona dose di concentrazione, di precisione che generalmente non hanno, questo è un lavoro lungo, che in due mesi non si raggiunge, però dà già la percezione che è lì che devono arrivare (Ins. 13)

La preparazione di questi ragazzi non può tenere, allora noi dobbiamo dare ai ragazzi la possibilità lungo tutto il percorso scolastico di recuperare e non è una cosa impossibile. [...] Noi il ragazzo lo dobbiamo seguire soprattutto nello studio pomeridiano [...] dobbiamo dare la possibilità ai ragazzi di avere anche questo aiuto. Fare la "passerella" e finire il discorso sulla passerella non abbiamo risolto il problema. La "passerella" è quella piccola parte di percorso che deve far capire al ragazzo cosa l'aspetta cioè dove sta tornando, se è disposto a sacrificarsi a fare questo passaggio, cioè non voglio sminuire la "passerella" che è importante perché deve comunque preparare a un esame. È importante che ci sia l'esame, è importante che ci sia qualcosa che certifichi il passaggio. Il compito fondamentale della passerella è quello di verificare se il ragazzo è disposto a sacrificarsi per fare il passaggio. Vedo nella passerella uno strumento di abitudine a un certo tipo di problema. Ritengo che se la scuola mi dice: "Guarda proviamo a fare questo, su cui si basa l'esame", su cose ben distinte allora diamo l'opportunità al ragazzo di potersi preparare se no diciamo: "Questi sono i programmi", e i ragazzi quando vedono i programmi ministeriali dicono che non è possibile. Secondo me è molto importante anche nella "passerella" cercare di abituare il ragazzo allo studio, al fatto che deve essere interrogato. Non è che con la passerella si risolve tutto, con la passerella si risolve perché diamo fiducia a dei ragazzi che devono passare da un percorso scolastico (Ins. 14)

Le "passerelle" sono positive, hanno un senso perché consentono un lavoro abbastanza personalizzato, cioè ci sono degli alunni che hanno fatto il passaggio con l'obiettivo della qualifica per andare a lavorare e quindi sono stati aiutati in questo, altri che hanno fatto il passaggio con l'intenzione di recuperare sul terreno scolastico, perché magari avevano avuto una carriera scolastica non esaltante, [...] la cosa che mi ha colpito delle "passerelle" è che non c'è uniformità di risultati, però tutti attraverso la "passerella" insomma l'occasione ce l'hanno (Ins. 15)

La possibilità della “passerella” è una cosa molto fattibile, ha un senso per questi ragazzi qui se sono disponibili a mettersi in gioco e se hanno fatto uno sforzo prima per recuperare appunto questi divari che ci sono (Ins. 4)

Anche gli insegnanti esprimono suggerimenti e consigli per migliorarle:

Forse cominciando in anticipo la preparazione delle “passerelle” i ragazzi non avrebbero forse più tempo per assimilare questi contenuti ulteriori che li vengono richiesti, per arrivare ad un istituto professionale, vedere di giocare sulla tempistica a vantaggio dei ragazzi [...] non so, mi rendo conto che è un po' ambigua perché la motivazione viene forse un po' col tempo, quindi cominciare troppo presto non si giustifica (Ins. 1)

Sicuramente cercare di farli lavorare un po' di più a casa perché quella è una cosa che sicuramente perdono, fare in modo che debbano studiare anche a casa, non lo so perché non le ho mai chieste queste cose, se danno loro da studiare, o dei compiti per casa [...] almeno nella “passerella” perché il CFP in realtà uno lo può fare così senza avere aspirazioni a fare altro, però nella passerella magari si cercare di fare capire che il ritmo veramente cambia, cercare di farli ingranare su questa cosa. Propongo di iniziare prima, fare una cosa affiancata al CFP, durante l'anno non so magari già partire da gennaio [...] qualche ora alla settimana, avere un po' più di pazienza, anche perché penso che più o meno quelli che vogliono tentare la “passerella” non è che lo pensano la settimana prima. Poi ci sono anche quelli che decidono all'ultimo minuto però decidere con calma sarebbe una cosa positiva. (Ins. 2)

Chi si assume la responsabilità del ragazzo è la scuola, e quindi una qualche voce in affido del ragazzo mi piacerebbe averla [...] soprattutto per evitare polemiche successive del tipo: “Me lo avete preso in terza, sapevate benissimo che non ce la poteva fare”. [...] Appena nel corso del CFP, si intravede per un ragazzo la possibilità di inserirsi nel cammino scolastico, sarebbe utile che ci fossero dei percorsi da subito in grado di fornirgli una formazione non tanto mirata sulle materie o su contenuti ma sul metodo delle singole materie [...] forzare gli aspetti matematici, quel po' di fisica che può servirgli per entrare nella terza, gli aspetti culturali anche umanistici, curare di più il linguaggio la scrittura (Ins. 4)

Il discorso di affiancare al percorso di CFP un percorso integrativo in teoria è giusto, in pratica no! Perché si lavora su persone che non sono portate per lo studio, se fossero persone portate per lo studio non si troverebbero in queste condizioni, [...] dopo avergli fatto fare le ore di scuola normali, fargli fare anche un corso affiancato io non vorrei essere nei panni di quell'insegnante che glieli deve fare. [...] Bisogna finire il percorso, chiuderlo, hai già un pezzo di carta in mano. L'importante è che ci sia un certo coordinamento tra gli insegnanti e poi soprattutto, che l'insegnante che andrà a prendere questi allievi non pretenda che questi ragazzi facciano i miracoli. Cioè bisogna anche capire che hanno fatto un percorso diverso, per cui io mi sono trovato bene a ripartire da capo, perché comunque noi siamo avvantaggiati, nel senso che il dislivello non era poi così alto, è solo una questione di mentalità (Ins. 8)

Io credo che debba essere valutato il passaggio prima di tutto sul versante motivazionale degli studenti, mi augurio che possa consolidarsi una piccola pratica di orientamento che valuti la motivazione con cui i ragazzi si pongono verso gli istituti, la scuola, che faccia bene loro capire sia il piano di studi che incontrano che le prospettive di sbocco successive [...] Gli orientamenti spesso sono molto lontani dalla realtà vera che incontreranno quindi in questo caso la necessità è di porli in situazioni di studio, far capire che dopo la passerella tre anni di studio saranno basati molto sullo studio perché l'istituto professionale perde il laboratorio in quarta e quinta per cui non lo fanno più [...] non è che si riduce ma si annulla quindi la loro prospettiva deve essere maturata in questo senso (Ins. 9)

Il mio pensiero è che in linea generale il sistema scolastico debba essere estremamente flessibile perché una persona scopre attitudini e propensioni della crescita, quindi sono assolutamente a favore (Ins. 9)

È importante che loro si preparino in termini proprio di abilità, nel senso, al di là del singolo contenuto, perché poi noi, insomma, diamo una serie di contenuti che ci servono per verificare le loro abilità. Devono essere gli insegnanti che li hanno seguiti a certificare le cose che hanno fatto nel corso dei due anni (Ins. 10)

Più che un'attività di orientamento, tipo un progetto delle ore con degli esperti, ecco io questo non lo farei, una specie di tutor, non so se c'è forse c'è, comunque uno che segua alcuni e che li accompagna a questa decisione di fare la "passerella" [...] che li aiuti, cioè che però non abbia un progetto lui in testa su di loro, ma che li aiuti a scoprire loro, che stia molto attento a valorizzare le qualità e le capacità, che magari faccia una proposta cioè che li mobiliti, però con molta leggerezza (Ins. 15)

In relazione a quali studenti dovrebbero iscriversi alla "passerella" gli insegnanti esprimono i seguenti pareri:

Secondo me è tutto lì nella motivazione (Ins. 2)

Sono uno tra i principali fautori di questo passaggio del ritorno nella scuola laddove sembra che i ragazzi abbiano delle attitudini buone insomma [...] È un pensiero che mi nasce dalla convinzione che attraverso la scuola loro possono realmente emanciparsi, migliorarsi socialmente, ne sono abbastanza convinto, ho una visione ideale, idealista di questa esperienza però deve essere calibrata persona per persona. [...] Un esame del passaggio è importante soprattutto perché per prepararsi a un esame cominciano ad abituarsi e poi si rendono ben conto se possiedono i requisiti. Adesso si va verso un metodo automatico di certificazione che a me sembra insufficiente, inadeguato, anche perché sappiamo che le certificazioni non sono serie ma sono fatte così alla buona (Ins. 9)

Ci deve essere una motivazione forte e trovo giusto che facciano un percorso di preparazione ecco, questo è fondamentale (Ins. 10)

La consiglieri soltanto a chi si dimostra realmente motivato perché chi affronta questo passaggio deve cambiare mentalità ed abituarsi ad un sistema scolastico che

impone un certo tipo e ritmo di lavoro che è sicuramente diverso da quello del CFP; inoltre richiede che vi sia da parte del ragazzo un certo tipo d'impegno a casa, oltre a quello richiesto a scuola (Ins. 12)

È lui che deve sentire il desiderio di intraprendere nuovamente il percorso scolastico. Se il ragazzo è sinceramente motivato, e in questo magari supportato fortemente anche dalla famiglia, quello che può fare un insegnante è di incoraggiarli a meno che non si sia in presenza di lacune gravissime, [...] è sempre meglio comunque dare fiducia, investire, motivarli (Ins. 13)

Penso che debbano aver chiara la motivazione, cioè cosa vogliono fare (Ins. 15)

### 5.10 Consigli a un amico

Come riscontro per verificare il livello di soddisfazione degli studenti che hanno frequentato la “passerella”, abbiamo chiesto – sia nella prima sia nella seconda intervista – che cosa avrebbero detto se un loro amico avesse chiesto loro un consiglio sull'intraprendere quello stesso percorso.

Gliela consiglierei, anche se poi facendo il rientro in terza, all'istituto, si troverà con qualche problema nelle materie un po' più teoriche. Ma se va bene al CFP, non dovrebbe aver nessun problema neanche qua all'istituto. Assolutamente (Stud. 1, 1<sup>a</sup>)

L'ho già consigliato a un mio amico che lo sta già facendo. Ha fatto il CFP in un'altra scuola, adesso deve fare la passerelle per [...] venire qua (Stud. 3, 1<sup>a</sup>)

È un po' difficoltoso il passaggio, però lo consiglierei (Stud. 9, 1<sup>a</sup>)

Sarebbe meglio fare prima il CFP così, cioè, ti mettono un po' più o meno sulla strada, poi se hai intenzione davvero di continuare... passare all'IPIA (Stud. 9, 1<sup>a</sup>)

È in tutti unanime il consiglio di continuare la scuola passando attraverso la “passerella”. Quello che viene sottolineato è l'importanza di essere fortemente motivati. Un elemento sottolineato per motivare è quello di essere favoriti nell'inserimento lavorativo e nel migliorare la propria condizione di lavoro. Non viene nascosta, tuttavia, la difficoltà sia durante la “passerella” sia nello studio all'IP. Per questo viene consigliato di impegnarsi sin da subito, dai primissimi momenti della “passerella”.

Ragazzi, se voi siete ragazzi che avete voglia, così, andate, fate la “passerella” e cercate di arrivare di qua, perché comunque è una cosa che se riescono, secondo me porta solo dei frutti, perché comunque andare a lavorare, tu magari sei un ragazzo che hai ancora la possibilità di andare a studiare e di continuare a studiare e comunque di migliorare la tua situazione così per andare a lavorare, ti conviene assolutamente [...] Il consiglio è quello di impegnarsi il più possibile perché comunque è una cosa che dà. Prendete lo studio in modo divertente, non come una cosa che comunque ti è sulle spalle, una cosa pesante. Una cosa che comunque ti piace, ti diverte, fallo in modo giusto intelligente: giocando insomma! (Stud. 2, 2<sup>a</sup>)

Consiglio di studiare molto, perché fare il programma di due anni in quasi due mesi, due mesi e mezzo, quindi è stata molto dura, poi all'esame però alla fine per fare la passerella l'ho superato senza difficoltà. Però alla fine c'è molto da studiare (Stud. 3, 2<sup>a</sup>)

Con il diploma ti prendono subito, anziché con la qualifica, va beh direi solo questo e poi e poi di pensarci e basta. Consiglio: studiare e basta (Stud. 4, 2<sup>a</sup>)

Consiglierei la mia strada, anche se sinceramente è molto, molto dura, perché in quella scuola lì, insomma, ti fanno studiare molto. Il periodo delle "passerelle" è parecchio pesante perché si fa quasi tutto d'estate, quindi col caldo, poi non sei ancora abituato a studiare molto, lì ti fanno studiare delle materie che sono... nuove, pesati perché insomma... eh però io consiglierei proprio di continuare (Stud. 6, 2<sup>a</sup>)

Consiglierei di continuare, di impegnarsi il più possibile, perché non è facile subito (Stud. 9, 2<sup>a</sup>)

Chi sceglie la "passerella" più che altro deve avere voglia di impegnarsi e studiare (Stud. 10, 2<sup>a</sup>)

Io la consiglierei. Per chi non ha voglia di studiare vera e propria, è già un traguardo, ma se uno sente invece che può ancora studiare è meglio andare avanti, perché alla fine fermarsi lì che senti ancora che puoi dare qualcosa, è meglio migliorarsi, approfondire le cose, che hai anche un titolo di studio più alto (Stud. 12, 2<sup>a</sup>)

Consiglierei di impegnarsi molto nella "passerella", fino alla fine, perché se ti perdi qualcosa lì rischi veramente che dopo quando torni, quando vai nella scuola normale, anche se passi l'esame, se non sei molto attento la paghi dopo (Stud. 12, 2<sup>a</sup>)

Queste ultime parole ci sembra richiamino un principio di realtà, così come il riferimento all'impegno ci fa supporre una maggiore consapevolezza dei compiti e della responsabilizzazione personale.

### Note

1. La maggior parte degli item sono stati ripresi da G. Benvenuto, G. Rescalli, A. Visalberghi (a cura di), *Indagine sulla dispersione scolastica*, La Nuova Italia, Firenze 2000, p. 132.

2. Per differenziare le interviste effettuate al termine dell'anno scolastico, la sigla dello studente è stata fatta seguire, dopo la virgola dall'ordinale 2<sup>a</sup>.

## Le “passerelle” nel nuovo contesto normativo

Cosa sarà delle “passerelle” nei prossimi anni? È questa una delle frequenti domande che in questi mesi ha accompagnato la nostra indagine.

Di certo, il futuro dei passaggi tra sistemi formativi nell’ambito dell’obbligo formativo sarà ridisegnato in parte dalla legge 28 marzo 2003, n. 53<sup>1</sup>.

La norma, che non parla più di obbligo formativo ma di «diritto-dovere»<sup>2</sup> all’istruzione e alla formazione, afferma che «è assicurato a tutti il diritto all’istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di unaqualifica entro il diciottesimo anno di età [...] La fruizione dell’offerta di istruzione e formazione costituisce un dovere legislativamente sanzionato; nei termini anzidetti di diritto all’istruzione e formazione e di correlativo dovere viene ridefinito ed ampliato l’obbligo scolastico di cui all’articolo 34 della Costituzione, nonché l’obbligo formativo introdotto dall’articolo 68 della legge 17 maggio 1999, n. 144, e successive modificazioni».

Il sistema educativo di istruzione e di formazione si articolerà in:

- scuola dell’infanzia;
- *primo ciclo*, costituito da scuola primaria e scuola secondaria di primo grado;
- *secondo ciclo* che comprende il *sistema dei licei* e il *sistema dell’istruzione e della formazione professionale* (art. 2, lett.d).

All’interno della struttura complessiva del secondo ciclo viene riservato anche dalla nuova normativa uno spazio al *tema delle passerelle*. L’art. 2, lett. i, afferma che «è assicurata e assistita la possibilità di cambiare indirizzo all’interno del sistema dei licei, nonché di passare dal sistema dei licei al sistema dell’istruzione e della formazione professionale, e viceversa, mediante apposite iniziative didattiche, finalizzate all’acquisizione di una preparazione adeguata alla nuova scelta; la frequenza positiva di qualsiasi segmento del secondo ciclo comporta l’acquisizione di crediti certificati che possono essere fatti valere, anche ai fini della ripresa degli studi eventualmente interrotti, nei passaggi tra i diversi percorsi».

In attesa dei decreti attuativi della legge delega, la Conferenza Unificata, in data 19 giugno 2003 ha elaborato un Accordo-quadro per la realizzazione dall’anno scolastico 2003-04 di un’offerta formativa sperimentale di istruzione e formazione professionale. In base a questo accordo sono stati stipulati dei protocolli d’intesa fra il ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, il ministero del Lavoro e delle Politiche

sociali e le singole Amministrazioni regionali. Il protocollo firmato dalla Regione Emilia-Romagna è datato 8 ottobre 2003<sup>5</sup>.

In questo documento vengono definite le caratteristiche fondamentali dell'*offerta formativa sperimentale integrata* di istruzione e formazione professionale rivolta alle ragazze e ai ragazzi tenuti all'obbligo formativo. Tra le finalità dei percorsi integrati vi è quella di promuovere lo sviluppo di «competenze di base e competenze tecnico-professionali, riconoscibili al termine di ogni anno al fine della prosecuzione sia nel percorso di istruzione sia nel percorso di formazione professionale, anche per permettere i passaggi tra i sistemi formativi».

Tra i connotati essenziali che caratterizzano la nuova offerta formativa integrata vi sono:

– l'*integrazione tra sistemi* che si concretizza nella corresponsabilità di istituzioni scolastiche e gli organismi di formazione professionale accreditati «della verifica degli apprendimenti e della formalizzazione dei crediti per i passaggi da un sistema all'altro, nella prospettiva della prosecuzione del percorso formativo sia nell'istruzione sia nella formazione professionale»;

– un'*articolazione del percorso* che prevede: a) dopo il *primo anno*, la garanzia da parte delle istituzioni scolastiche e degli organismi di formazione professionale, del passaggio dall'uno all'altro sistema tramite il riconoscimento di crediti acquisiti, garantiti; b) al *termine del biennio*, la possibilità di 1) proseguire nell'istruzione, conseguendo anche crediti spendibili nel sistema della formazione professionale, 2) proseguire nella formazione professionale per conseguire un attestato di qualifica regionale, riconosciuto a livello nazionale, oltre a crediti spendibili per l'eventuale rientro nel sistema di istruzione;

– una *progettazione modulare* che viene proposta come «scelta metodologica più idonea ad assicurare la certificazione di specifiche competenze, necessaria per procedere al riconoscimento dei crediti, con conseguente eventuale passaggio tra i sistemi».

Il protocollo, inoltre, prevede che fra l'istituzione scolastica e il CFP accreditato venga stipulata una convenzione in cui vengano definiti i criteri per il riconoscimento dei crediti ai fini dei passaggi tra i sistemi.

Con delibera della Giunta regionale n. 2278 del 17 novembre 2003 sono stati finanziati 73 percorsi integrati che coinvolgono 1.860 studenti delle scuole superiori (circa il 10% della popolazione scolastica), 67 scuole, 55 enti di formazione per un investimento di 6,4 milioni di euro<sup>6</sup>. Le sperimentazioni avviate nell'anno scolastico 2003-2004 nella Provincia di Bologna sono state 5 e coinvolgono 7 istituti scolastici e 9 enti di formazione per un totale di 300 studenti<sup>7</sup>.

In questo nuovo contesto normativo e progettuale, sembrano delinearsi i presupposti per una più diffusa realizzazione di esperienze di passaggi tra sistemi formativi. Per questo, l'auspicio con cui concludiamo il nostro lavoro è che l'esperienza di cui abbiamo offerto uno spaccato in queste pagine possa contribuire ad alimentare un dibattito sulle modalità per rendere effettivo il diritto di ragazze e ragazzi alla flessibilità dei percorsi formativi.

## Note

1. Legge 28 marzo 2003, n. 53 - Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale, pubblicata sulla GU 2 aprile 2003, n. 77.

2. Si veda l'art. 2, lett. c.

3. Viene fatto salvo quanto previsto dall'articolo 69 della legge 17 maggio 1999, n. 144.

4. Resta ferma la possibilità di sostenere, come privatista, l'esame di Stato anche senza la frequenza del corso annuale.

5. Va tuttavia precisato che la Regione Emilia-Romagna aveva già anticipato l'iter normativo nazionale. Infatti con la delibera della Giunta regionale 9 giugno 2003 n. 1052 - “Approvazione di un progetto regionale per la realizzazione di percorsi formativi integrati tra l'istruzione e la formazione professionale e relative linee guida per l'anno scolastico 2003-2004” - aveva destinato risorse per la realizzazione di percorsi formativi integrati tra l'istruzione e la formazione professionale con caratteristiche simili, per quanto riguarda i passaggi tra sistemi formativi, a quelle contenute nel Protocollo d'intesa.

6. Deliberazione della Giunta regionale n. 2278 del 17/11/03 - “Approvazione sperimentazione regionale percorsi formativi integrati di istruzione e formazione professionale dall'anno scolastico 2003-2004. Assegnazione alle province delle seconde tranche dei finanziamenti L. 144/99, art. 68 - Impegno di spesa”.

7. Sempre nel 2003, per la gestione dell'offerta formativa integrata nel secondo ciclo nell'anno scolastico 2004-05, la Regione Emilia-Romagna ha emanato la delibera 20 ottobre 2003 n. 2049 avente ad oggetto l'“Approvazione di modalità di selezione dei soggetti attuatori dell'offerta formativa rivolta a ragazzi in obbligo formativo a partire dall'anno 2004-2005”, che prevede, in particolare, che i bandi di selezione siano «emanati dalle Province per individuare contestualmente i soggetti per l'offerta di percorsi integrati nell'istruzione e per l'offerta di formazione professionale nel segmento dell'obbligo formativo». In stretta relazione a questa delibera è stata emanata la Determinazione del direttore generale Cultura Formazione Lavoro della Regione Emilia-Romagna n. 14272 del 31 ottobre 2003 - Adozione delle 20 schede descrittive delle Qualifiche conseguibili in Obbligo formativo di cui alla deliberazione della Giunta regionale n. 2049/2003 - con la quale sono state individuate le 20 qualifiche conseguibili in obbligo formativo.



Assessorato alle politiche scolastiche, formative e dell'orientamento;  
edilizia scolastica della Provincia di Bologna

Collana  
Studi e ricerche

Volume primo:

**Verso un Osservatorio sulla scolarità. Scelte e percorsi dei giovani in obbligo formativo nella provincia di Bologna**

A cura di Barbara Giullari

Volume secondo:

**Integrazione tra scuola e formazione professionale nel Nuovo obbligo scolastico. Esperienze di monitoraggio e valutazione di progetti formativi nella provincia di Bologna**

A cura di Massimo Marcuccio

Volume terzo:

**Integrazione tra scuola e formazione professionale nell'obbligo formativo. Esperienze di monitoraggio e valutazione di progetti formativi nella provincia di Bologna**

A cura di Massimo Marcuccio

Volume quarto:

**Per la valutazione di un progetto sui rientri a scuola dalla formazione professionale. Un percorso di ricerca nella provincia di Bologna**

di Maria Lucia Giovannini e Massimo Marcuccio