

Differenziazione dei percorsi scolastici in adolescenza: "drop out" o ragazzi che vorrebbero imparare "bene" un mestiere?

di Laura Bonica e Viviana Sappa

In Usai C., Zanobini M., *Psicologia del ciclo di vita*, F. Angeli, pp. 263-278.

Premessa

L'interesse di Maria Teresa Bozzo per la riuscita scolastica di tutti i soggetti e la sua attiva partecipazione ai dibattiti che implicavano scelte di politica educativa, scolastica e sociale mi hanno coinvolta, già dai primi anni '70, nella riflessione sulle cause dell'insuccesso scolastico e sulle possibili strategie di prevenzione. La parallela collaborazione di ricerca con Mira Stambak ed il CRESAS¹ di Parigi, incoraggiata e sostenuta da Maria Teresa, mi orientò verso il superamento della teoria del deficit come contesto di spiegazione esauriente dell'insuccesso scolastico (Cresas, 1978; 1991) e verso la collaborazione a progetti d'innovazione educativa che, per le loro caratteristiche, da un lato, possono prefigurare delle risposte in positivo al problema dell'insuccesso scolastico, ed essere quindi considerati dei veri e propri *esperimenti di trasformazione* (Bronfenbrenner, 1979), e, dall'altro, possono costituire delle preziose opportunità per la generazione di nuove ipotesi teoriche in psicologia dello sviluppo (Stambak, 1988; Bonica, Mouvet, 1997; Bonica, 2000). Il mio contributo, per ricordare Maria Teresa, si collega a questo filone di ricerche e vuole proporre alcuni spunti di riflessione sulla differenziazione dei percorsi scolastici nella secondaria superiore, a partire dalla particolare prospettiva del dibattito attuale sul rapporto tra scuola e formazione professionale.

Contesto e soggetti.

Il materiale empirico è tratto da una più ampia ricerca longitudinale, sulla transizione scuola-lavoro, avviata nel 2000, che coinvolge circa 450 adolescenti e giovani adulti di due città industriali del nord Italia (Torino e Genova). Per il presente studio, l'analisi è riferita ad un sottocampione di 128 ragazzi di 15-17 anni, che sono stati selezionati tra 600, per partecipare ad un **progetto pilota** biennale di formazione di una grande azienda metalmeccanica torinese. A tutti i ragazzi è stata offerta una borsa di studio e la prospettiva dell'assunzione come operai specializzati. I nati nell'85, quindicenni al momento dell'indagine, sono i più numerosi (47%). La popolazione presa in considerazione è quasi totalmente maschile e di cultura familiare prevalentemente operaia. L'azienda promotrice dispone di un centro di formazione di riconosciuta eccellenza. Le opzioni pedagogiche che hanno orientato il progetto sono riconducibili alle più recenti elaborazioni del costrutto della *competenza* (Ajello, 2002) e dell'*apprendistato* (Collins, Brown, Newman, 1989) e alle metodologie del *cooperative learning* (Chiari, 1999).

Prospettiva d'indagine e ipotesi

La composizione sociale del nostro campione induce a riflettere sui risultati delle indagini sociologiche che convergono nel dimostrare che sono soprattutto i figli di famiglie operaie o con basso livello di studi a scegliere percorsi professionalizzanti e ad abbandonare gli istituti tecnici e professionali, prima di avere conseguito il diploma (Aburrà, Gambetta, Miceli, 1996; Buzzi, Cavalli, De Lillo, 2002). Tale tendenza sembra mantenersi stabile, nonostante il grande aumento della scolarità che ha caratterizzato gli anni '70 e '80 e nonostante si osservi, da parte dei ceti meno scolarizzati, un rafforzamento della tendenza ad

¹ Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire- INRP- 29 rue d'Ulm -Paris

incoraggiare i propri figli verso il proseguimento degli studi (Cavalli, Facchini, 2001). Si tratta quindi di un fenomeno che rivela una scarsa efficacia dei metodi d'intervento e/o d'indagine finora utilizzati e che sollecita uno sforzo di maggiore comprensione, anche alla luce del dibattito sull'anticipazione della scelta tra istruzione e formazione professionale introdotto dalla recente riforma. Le nuove proposte riformatrici spingono la riflessione sul rapporto tra educazione e compiti di sviluppo in adolescenza a entrare nel merito del potenziale ruolo formativo della cultura del lavoro in relazione alle motivazioni degli studenti e a interrogarsi su quali modelli di insegnamento-apprendimento potrebbero essere più efficaci. In questo dibattito gli psicologi dello sviluppo sono stati poco presenti e, benché alcune ricerche segnalino una maggiore esposizione al rischio da parte dei giovani che mostrano un precoce orientamento al lavoro (Bonino, Cattelino, 2002; Largie e al., 2001; Bandura, 2000), tale fenomeno è stato scarsamente indagato in relazione al contesto istituzionale frequentato (istruzione o formazione professionale), ai modelli pedagogici di riferimento, al tipo di occupazione lavorativa (più e meno precaria, più o meno qualificata) e all'evoluzione dei percorsi successivi. Questi dati si prestano, quindi, a interpretazioni ancora troppo ambigue.

Da parte nostra, l'opportunità di venire a contatto con i ragazzi che escono dal sistema scolastico nel momento in cui trovano un'alternativa formativa seria e con reali sbocchi progettuali, è stata vista come un prezioso *esperimento di trasformazione*, che ci avrebbe consentito di esplorare le loro aspettative e i loro vissuti scolastici da un punto di vista soggettivo più ricco, rispetto a quello indagabile restando all'interno della scuola. Ci aspettavamo, infatti, che la "transizione in atto", stimolando una ridefinizione delle attività, dei ruoli e delle relazioni (Bronfenbrenner, 1979) avrebbe favorito anche la riflessione su confronti e cambiamenti ad essa connessi.

Disegno della ricerca

Il rapporto con la struttura formativa è stato continuativo e condotto secondo la prospettiva della ricerca azione e dell'individuazione delle buone pratiche (Stambak, 1988; Bonica, 1992; Ajello, 2002). Il disegno di ricerca, longitudinale, è stato concepito in modo da restare aperto alla generazione di nuove ipotesi (Strauss e Corbin, 1990), integrando in un rapporto circolare dati quantitativi e qualitativi: osservazioni in situazione (aula, officina, stage), rilevazioni su tutto il campione, mediante un *questionario* di circa 400 item (Bonica, 2001), e la raccolta di testimonianze scritte (*diari dello stupore*), oltre a interviste in profondità con un campione più ristretto di soggetti.

Le rilevazioni sono state ripetute tre volte nell'arco dei due anni del corso in funzione dei momenti più significativi del progetto. L'analisi quantitativa si è avvalsa principalmente di tecniche descrittive con approfondimenti relativi a confronti tra medie e analisi fattoriali. Per l'analisi di testi e interviste, si è cercato di mettere a punto una nuova modalità di analisi microgenetica, che fa riferimento ai concetti di "stupore" e di "bisociazione"² e che si avvale di marcatori testuali spazio-temporali e di unità contrastive del discorso (Bonica, Sappa, 2002).

Obiettivi

Il nostro obiettivo, in questa sede, è di introdurre nel dibattito sulla differenziazione dei percorsi scolastici l'esperienza di questa particolare fascia di studenti e il loro vissuto rispetto alle specificità dell'istruzione e della formazione, con particolare riferimento al contesto motivazionale della loro scelta, alla tenuta nel nuovo percorso e alle loro riflessioni sul significato dell'imparare nei due diversi contesti.

² Entrambi questi concetti s'ispirano ai contributi di Bateson (1979). L'autore usa la metafora della "visione binoculare" per sottolineare il potere conoscitivo insito nell'assumere una posizione contemporaneamente dentro e fuori le abituali cornici di significato, come accade nell'incontro interculturale o nelle fasi di transizione. Egli propone, a questo proposito, il termine di *bisociazione*. Lo *stupore*, innescato da queste situazioni, è riconosciuto come un meccanismo emotivo-cognitivo che connette tra loro matrici di significato diverse, conducendo alla costruzione di mappe bisociate. Nella metodologia adottata, attraverso l'individuazione di tali mappe bisociate, segnalate nel discorso, da marcatori spazio-temporali, pronomi deittici, e strutture contrastive (del tipo: *qui/là, io credevo/invece, prima/poi*) si è cercato di ricostruire la dimensione del significato attribuita dai soggetti ai vissuti nei diversi contesti considerati e ai loro cambiamenti personali nel tempo. Gli esempi potranno fornire un'idea di questa metodologia, anche se in questa sede si è data priorità al contenuto e non alla discussione metodologica

Risultati

1. Il contesto motivazionale della scelta

Sul piano motivazionale si percepisce da subito un netto investimento verso un “apprendimento” orientato al lavoro (91%) e a studi meno teorici (71%), suggerito anche dalla prevalenza di istituti tecnici e professionali (rispettivamente il 47% e il 49%) tra quelli selezionati dopo la terza media. La maggior parte dei quindicenni, coorte del 1985, che ha completato l’obbligo in tali scuole, esprime delusione rispetto alle proprie aspettative formative (...*più che la penna ed il banco non abbiamo visto.*), oltre che un senso di esclusione, già a partire dalla fine del primo trimestre (...*invitati a scaldare il banco e a non disturbare gli altri che avrebbero continuato gli studi*). Eppure la loro considerazione iniziale della necessità di un percorso di apprendimento, benché finalizzato ad imparare un mestiere, viene ulteriormente evidenziata dal fatto che l’opinione “*nella vita è importante imparare un mestiere*” trova un accordo decisamente superiore (81%) all’opinione “*l’importante è lavorare il prima possibile*” (39% d’accordo, un terzo del tutto contrario). Inoltre, quasi nessuno degli intervistati era d’accordo che lo studio fosse inutile per imparare un mestiere. Al contrario le loro spinte motivazionali sembrano ben radicate nell’idea di una formazione come investimento per il futuro (80% di accordo).

Il consenso familiare risulta forte, tanto più che circa l’80% dei genitori ha, o ha avuto, rapporti di lavoro con la stessa azienda e sembra sia orientare i figli verso la sicurezza del lavoro (*nella scuola il lavoro te lo devi cercare, qui, invece, te lo danno loro*), sia porre attenzione alla formazione, all’apprendimento e all’impegno. In questo scenario i ragazzi sentono convergere su di loro un investimento reale per il futuro e in esso sembrano riconoscere un proprio ruolo attivo, che li porta a percepire questa scelta come una svolta decisiva nella propria vita.

2. L’impatto con l’esperienza formativa e la tenuta nel percorso

Riguardo alla tenuta nel nuovo percorso formativo emerge che, benché la maggior parte dei soggetti avesse avuto precedenti esperienze di bocciatura (81% è stato bocciato almeno una volta), l’attuale esperienza assume una valenza altamente positiva in termini di riuscita sia reale (l’80% dei soggetti ottiene la qualifica con una media complessiva di 77/100), sia percepita (il 72% si riconosce abbastanza/molto efficace nelle varie materie previste).

In particolare, è interessante rilevare come soggetti che attribuivano i loro precedenti insuccessi prevalentemente a cause interne, quali il fatto che non piacesse loro studiare (84%) e l’immaturità (56%), siano poi invece stati in grado di impegnarsi con successo raggiungendo per il 95% la quasi totalità delle presenze (il 90% di 2.400 ore, strutturate in 7 ore giornaliere) ed il 93%, oltre a produrre un dossier obbligatorio, abbia svolto spontaneamente una relazione scritta (fino a trenta pagine) sulle attività di stage. A fine percorso, l’85% dichiara che, potendo tornare indietro, rifarebbe la stessa scelta, il 15% si è iscritto ad un corso serale e il 72% vuole tornare a studiare per prendere un diploma o la laurea lavorando.

3. Confronti tra contesti: indici di gradimento

Informazioni significative vengono, innanzitutto, dall’analisi di alcuni item del questionario, dove ai soggetti è stato chiesto quante volte a scuola e nel corso attuale di formazione capitasse di:

1. Aver timore di chiedere spiegazioni	6. Essere molto nervosi prima di una prova
2. Mettere subito in pratica ciò che si è imparato	7. Sentirsi oppressi al pensiero di doverci andare
3. Sentirsi attenti e tesi a non perdere informazioni	8. Non riuscire a capire le spiegazioni di alcuni docenti
4. Sentirsi stressati, ma soddisfatti	9. Sentirsi ben accolti
5. Chiedersi che senso avesse essere lì	

Riassumendo i risultati principali, cui si è arrivati attraverso differenti tipi di analisi, si può dire che,

considerando globalmente gli item sotto forma di indice di gradimento, emerge una differenza significativa ($p>01$) a sfavore della scuola³.

Rapportando ogni item al livello di soddisfazione in ognuno dei contesti, si evidenzia che una buona parte dei ragazzi sembra soddisfatto in entrambi i contesti, anche se colpisce che circa il 40% dei soggetti sperimenta spesso sensazioni negative (senso di oppressione, chiedersi che senso ha essere lì, non capire le spiegazioni) e che queste si distribuiscono soprattutto nel contesto scolastico. Si può, inoltre, osservare che, tra gli aspetti che maggiormente emergono solo nella formazione e che ne definiscono uno dei fattori latenti⁴, si riconoscono gli item - *mettere subito in pratica, sentirsi attenti, stressati ma soddisfatti e ben accolti* - evidenziando un interessante intreccio che rimanda ad una dimensione di coinvolgimento attivo nel contesto non riconosciuto all'interno della scuola, dove il mettere in pratica e sentirsi ben accolti, oltre a non essere correlati tra di loro, appaiono più isolati rispetto alle altre variabili.

Si può ipotizzare che questi ragazzi siano alla ricerca di studi non fini a se stessi, ma inseriti all'interno di progetti condivisi che comprendano obiettivi visibili e sinergia di investimenti positivi su di loro, essendo disposti, per questo, a “non risparmiarsi” e ad andare finalmente a scuola volentieri:

Es.1. L'anno scorso era molto faticoso alzarsi la mattina e andare a scuola, qua no, è molto bello e vengo molto spontaneo e pieno di voglia. (15 anni, dia. stup. 2)⁵

4. Transizione in atto e mutamento delle matrici abituali di significato, attraverso i racconti

L'analisi delle interviste e dei racconti scritti dai ragazzi ha permesso innanzitutto di riconoscere, data la ricchezza del materiale, come la transizione in atto abbia favorito il confronto tra esperienze e l'esplicitazione degli aspetti più salienti percepiti dai soggetti.

Si prenderanno in considerazione esempi di alcune “mappe bisociate” ricorrenti, che trovano un consenso più generalizzato e che, oltre a confermare i risultati fin ora esposti, offrono esemplificazioni e argomentazioni di un nuovo senso dell'imparare acquisito e degli intrecci che sembrano favorire il processo di evoluzione stesso.

4.1. Il primo impatto: “progetto condiviso / assolvimento formale”

La percezione di essere invitati dai docenti ad una “scommessa condivisa” sembra essere un elemento portante di tutta l'esperienza vissuta da questi adolescenti e viene percepita come un primo elemento di differenziazione rispetto al contesto scolastico: la cerimonia di accoglienza, preparata in officina, con tanto di buffet e presentazione di tutto il team docente, offre un'impressione di investimento nel progetto non solo in termini economici, ma soprattutto come impegno per far apprendere “tutti” affinché “tutti” arrivino al traguardo dell'inserimento lavorativo, contrapposto ad un interesse della scuola, prevalentemente orientato all'assolvimento formale, al voto e caratterizzato dalla mancanza di obiettivi precisi e condivisi.

Es.2. Mi ha stupito molto il calore col quale ci hanno accolto il primo giorno, sembrava che non vedessero l'ora di conoscerci e di aiutarci a diventare bravi nel lavoro che avevamo scelto. (17 anni, dia. Stup. 1)

Es.3. Qui se uno fa qualcosa lo sgridano, ma poi torna tutto a posto. Per esempio un giorno un mio compagno ha avuto uno scontro con un professore. Adesso invece vanno d'accordo. Si sono poi chiariti. Mi ha stupito, perché se lo fai in altre scuole sei finito. Qui la cosa che interessa di più è che lavoriamo bene. Ci mettono l'anima, impegno ad aiutarci. Ad esempio siamo venuti sabato, molti magari si fermano fino alle 17.30. (CA, 16 anni, int. 1)

Es.4. Mi immaginavo una scuola normale, invece qui hanno proprio investito su noi allievi, si vede proprio che vogliono che TUTTI capiamo, non solo il voto. A scuola non c'è la possibilità di sbagliare, sei solo, sei tu a doverlo a capire e non c'è un vero obiettivo. (17 anni, dia. stup. 1)

³ Tale differenza viene confermata da altre analisi in corso, relativamente ad un subcampione di 95 ragazzi della stessa età, frequentanti un corso affine in un diverso centro di formazione, che accoglie anche adolescenti a rischio.

⁴ L'analisi fattoriale effettuata ha previsto il metodo di estrazione per componenti principali e di rotazione quartimax.

⁵ Alla fine di ogni esempio vengono riportati: una sigla identificativa del soggetto (solo per le interviste; mentre non viene riportato il codice identificativo dei testi scritti in forma anonima), l'età del soggetto, la fonte empirica (testo tratto dai diari dello stupore o trascrizione dalle interviste), il tempo di rilevazione (1, 2, 3). I materiali qui considerati si riferiscono tutti a soggetti maschi.

4.2. Dalla condivisione all'investimento personale nella sperimentazione di sé

- *Aiuto: "incoraggiamento/penalizzazione" e riuscita: "impegno / fortuna"*

L'impatto della percezione di un progetto condiviso sull'esperienza quotidiana degli studenti viene efficacemente evidenziato dalla testimonianza di DA (es.5, riportato per esteso in nota)⁶, un ragazzo di 15 anni che, attraverso un discorso fluente ed ininterrotto spiega il passaggio da un orientamento rinunciatario (*credevo di non farcela*) ad un orientamento strategico (*se m'impegno ce la faccio*), fornendo una specie di "modello esplicativo naturale" del ruolo incoraggiante che, in questo cambiamento, ha avuto l'aiuto del docente [2a, 3]. In particolare DA, evocando l'indifferenza attribuita dalla scuola di provenienza al suo bisogno di ricevere una spiegazione [2b, 2c] e attraverso il suo stupore [3a], ci fa capire come la nuova concezione di aiuto che produce incoraggiamento, perché è seguito da un voto alto, sia contrapposta alla cornice di interpretazione abituale in cui l'aiuto sembra invece comportare penalizzazione. Il nuovo incoraggiamento innesca un secondo processo di attribuzione di significati caratterizzato sia dal riconoscimento dell'importanza dell'impegno [3b, 3c], contrapposto alla fortuna [3d] e rafforzato dall'esplicitazione di una verifica di tale concezione [4, 5], sia dal raggiungimento di una definizione operativa e contestualizzata di tale impegno [5a] che può forse chiarire il significato attribuito da questi ragazzi all'item "*sentirsi stressati, ma soddisfatti*".⁷

Lo spostamento verso un orientamento strategico e la capacità di riflettere sui propri livelli di prestazione e impegno è poi rafforzato dalle opportunità di verifica e di autocorrezione offerte ai ragazzi, attraverso momenti di autovalutazione in piccolo gruppo e successivo confronto con i docenti, favorendo, alla fine del percorso, una maggiore autonomia che diventa fonte di sicurezza.

Es.6. Un giorno prendiamo il materiale necessario e sono andato in laboratorio di elettrotecnica per svolgere un esercizio e iniziando a lavorare con il mio compagno abbiamo svolto un esercizio perfetto. Poi dopo aver chiamato il professore per testare l'esercizio, abbiamo capito che era la nostra scuola perché l'esperimento era riuscito perfettamente. (17 anni, dia. stup. 2)

Es.7. Stando al lavoro (durante lo stage) acquisisco anche cose dagli altri, cioè non è il prof. B.(docente del corso) che mi spiega alla sua maniera, qua ho visto altre maniere. Io ho acquisito un po' tutto e me lo sono imparato alla mia maniera. Adesso quando leggo il disegno non faccio più come mi ha insegnato B., ma nella maniera che ho acquisito io, nella mia maniera. E questa è anche proprio una sicurezza. (PM, 17 anni, int. 3)

- *Imparare: "con comprensione / senza comprensione"*

L'investimento dei docenti, percepito dai ragazzi, verso un apprendimento orientato innanzitutto alla padronanza, prende forma, attraverso le seguenti testimonianze, in quell' "imparare facendo" che viene spesso citato dai ragazzi come il tramite attraverso cui si attua la relazione tra vedere, fare, capire e riuscire e

⁶ I passi significativi, all'interno dell'esempio, sono indicati con numeri tra parentesi quadre, che vengono ripresi, di volta in volta, nel commento del testo.

Es. 5 : [1] Il primo giorno, a vedere tutte quelle attrezzature, ho detto: "Mamma mia, io non sono buono, lasciamo perdere Poi invece ce l'ho fatta! (Intervistatrice: Come è successo?) [2a] Per esempio sui CABLAGGI, io non sapevo da dove iniziare, il professore si è messo passo passo con me, a spiegarmi, ed io ho capito. [2b] Nella scuola se capisci, bene, se no pazienza! Se ne sbattono di te. [2c], Per esempio, un giorno non avevo capito una cosa sul motore. Il professore mi ha detto più volte, dopo te lo spiego, però alla fine non mi ha spiegato niente, ed io sono rimasto con il dubbio. [3] (qui) è successo che dovevo montare una cinghia e non ero capace, ci sono riuscito con l'aiuto del professore. [3a] Credevo che avrei preso un voto basso perché il professore mi aveva aiutato davvero molto, invece ho preso un voto alto. E non me lo aspettavo. Questo mi ha incoraggiato. [3b] Ho pensato, fra me e me, tanto vale che mi ci impegno. [3c] Ed è stato così: in saldatura non ero tanto bravo, ma prima della prova mi ci sono proprio messo d'impegno, ed ho preso un voto altissimo. [3d] Non è stata fortuna, è stato proprio l'impegno. Ho capito che se ci metto impegno, ce la posso fare. [4] Però poi ho anche scoperto che a sentirsi troppo sicuro può anche andare male : [5] e' successo, in un lavoro che sapevo fare bene, anche nell'altra scuola, che mi sentivo sicuro e invece non è andata così bene [5a] Qui ho imparato che devo scattare, essere sveglio, mettermi alla prova (DA., 15 anni, int.1)

⁷ Dal punto di vista della complessità cognitivo-linguistica, nel discorso di DA, si può inoltre rilevare l'uso di strutture contrastive principali e secondarie ed una competenza argomentativa che si avvale di esempi esplicativi [2a, 2c, 3, 5], massime generali [2b, 4], riflessioni personali [3a, 3b, 3d, 4, 5a].

che favorisce la percezione di essere capaci e di trovare “gusto” nell’apprendere, in contrapposizione all’approccio essenzialmente teorico proposto dalla scuola, il quale non sembra aver favorito in loro una comprensione completa e profonda.

Es.8. Nella teoria uno studia nel libro e non c’è gusto. Qui noi facciamo la teoria e poi subito la pratica. E’ anche un confronto con noi stessi perché vediamo il nostro limite e fino a dove riusciamo ad arrivare e poi uno si sente più soddisfatto perché quando finisco un perno e l’ho fatto giusto sono soddisfatto di ciò che ho fatto. Perché è stata una mia opera. (PM, 17 anni, int. 1)

Es.9....Strano ma sto andando bene e in tutte le scuole son sempre andato abbastanza male. Non mi piace stare seduto in un banco ad ascoltare.... Se si fa solo teoria si può capire ma poi magari a mettere in pratica non riesci. Invece qua si fa tutte e due ed è molto meglio. (BM, 16 anni, int. 1)

Es.10.... Smontare il motore serve, alla fine ne sai di più. Prima avevo magari un’idea adesso sono convinto di come funziona una cosa. (BM, 16 anni, int. 2)

Es.11. Qui prima ti spiegavano sulla lavagna cosa dovevi fare poi dovevi andare sulla pratica. Non mi è mai capitato di non capire.(AC, 16 anni, int. 2)

Occorre, inoltre, evidenziare come questo “imparare facendo” non escluda l’utilità della componente teorica e non diventi, quindi, alternativo all’impegno mentale o all’interesse per lo studio; il *mettere in pratica* sembra, anzi, stimolare la necessità di andare oltre alla semplice “manualità” e all’idea di arrendersi troppo facilmente.

Es.12. Nella scuola di prima se sbagliavo mi arrendevo subito. Da quando vengo in questa scuola ho capito di usare di più la testa invece che andare subito con le mani a toccare. Adesso mi hanno insegnato a ragionare. (FE, 16 anni, int. 2)

Es.13. La pazienza... non pensavo di avere la pazienza...perché io prima lavoravo e pensavo che le cose non venivano, invece qua se sbagli il pezzo è da buttare mettiamo, e allora devi per forza farlo bene. L’autocontrollo l’ho scoperto qua. (CA, 16 anni, int. 1)

Inoltre, il contesto “professionalizzante” nel quale gli studenti si trovano immersi, offre loro modelli di adulti-professionisti, che prefigurano un loro possibile ruolo futuro e sollecita la percezione dei ragazzi di essere investiti di una fiducia e di un senso di responsabilità “da adulti”. Tutto questo sembra stimolare, proprio in contrapposizione con la scuola, un atteggiamento più maturo nei termini di capacità di autocontrollo e di impegno.

Es.14. ...Poi qui dentro trattiamo con gente molto più adulta perché non ci siamo solo noi ragazzi, ci sono anche dirigenti quindi dobbiamo comportarci in un’altra maniera, invece a scuola.. i professori, il preside ..e poi sono tutti ragazzi e invece qua c’è gente più adulta e bisogna comportarsi in maniera più adeguata. Anche i docenti vanno bene...non sono veri professori, sono quello che saremo noi tra 20 o 30 anni. (PM, 17 anni, int. 1)

Es.15. Sono stato trattato da adulto quando mi hanno chiesto la fiducia, il comportamento, i macchinari pericolosi, quindi devi avere fiducia e testa. (CA, 16 anni, int. 1)

Es.16. Io alle superiori ero un ragazzo un po’... facevo macelloQui invece riesco a controllarmi, anche perché l’ambiente non lo permette. Invece alle superiori se ne fregano se fai qualcosa che non va. (CA, 16 anni, int. 1)

4.3. Evoluzione verso un orientamento strategico: “fatalismo / apertura di nuove opzioni di scelta per il futuro”, “tensione / orgoglio” in famiglia.

I risultati fin qui esposti hanno messo in luce un cambiamento dei soggetti verso un maggiore investimento personale nella sperimentazione di sé, e hanno permesso di evidenziare, nella stessa percezione dei ragazzi, gli elementi che hanno favorito tale cambiamento e l’esperienza di riuscita in generale: il senso di accoglienza e la percezione di un progetto condiviso, la disponibilità dei docenti e il loro aiuto offerto come incoraggiamento, un imparare facendo che favorisce una comprensione reale, la trasparenza di giudizi che favorisce una motivazione alla padronanza e all’autonomia e un “mettere in pratica” come positivo

investimento di energie mentali e volitive.

La trasversalità di tali elementi rispetto all'apprendimento e allo sviluppo sembrano aver favorito nei ragazzi un investimento anche in altre aree di esperienza. Da un lato si evidenzia l'avvio di un orientamento strategico rispetto al proprio futuro e dall'altro si avverte l'assunzione di nuovi ruoli in famiglia. Un esempio di tale evoluzione è fornito da GG (17 anni, al momento dell'iscrizione), che, nel corso delle tre interviste, sembra maturare, partendo da una prima convinzione di "non essere portato per lo studio", una nuova spiegazione "sociologica" della sua scelta, ed il prefigurarsi una possibilità di emancipazione fondata sull'accettazione del sacrificio e dell'impegno personale, per migliorare la propria posizione sociale:

Es.17. Io non ho testa per studiare, secondo me già dalle medie si vede se uno ha testa e io avevo sufficiente ed ero già segnato(int.1). Io sono già figlio di operai, per me un figlio di un dottore non andrà mai a fare l'operaio perché seguirà le orme del padre. La famiglia è un modello forte (int. 2) . Per me si nasce così, c'è un destino già scritto, puoi cambiarlo però, c'è gente che fa sacrifici nella vita, studia per prendere una laurea, e lavora...l'obiettivo adesso è essere assunto, mi piacerebbe fare questo lavoro, però non per sempre, uno nella vita vuole sempre qualcosa di migliore (int. 3)

L'apertura a nuovi percorsi e nuovi progetti prende, inoltre, forma nel riconoscimento dell'importanza dello studio e della cultura, oltre alle competenze tecniche specifiche.

Es.18. Quando andavo all'ITIS dicevo, a cosa serve geografia? Ma alla fine serve, è cultura, studiare migliora le mie abilità in generale,.. sul lavoro .. e mi permette di vivere meglio fuori. In fabbrica, ad esempio, c'è un operaio che ha la terza elementare, lavora qui da trent'anni, il suo lavoro lo sa fare, te la cavi, però fuori se deve fare un discorso con una persona l'altro ti chiede se sei italiano o straniero. (CA, 17 anni, int. 2)

Altre riflessioni consentono di cogliere, ancora più esplicitamente, la transizione verso un orientamento strategico che probabilmente alimenta, anche a livello più generalizzato, il progetto di riprendere gli studi, e che sembra testimoniare l'uscita dal modello scolastico, per assumere quello della formazione lungo il ciclo di vita:

Es.19. Adesso mi sono accorto che a provare sprechi solo tempo. Meglio andare indirizzati al punto..Voglio proseguire gli studi. Cercherò un lavoro, finito questo corso e mi iscriverò al serale. Voglio qualcosa che mi aiuti per la mia qualifica di perito meccanico. (MP, 17 anni, int. 1)

Es.20 Quest'anno inizio il serale e il diploma lo prendo lo stesso. L'ho scelto io, sarà impegnativo, ma anche se è faticoso sono convinto che posso riuscirci. (DE, 16 anni, int. 1)

Questa maturazione personale, insieme all'esperienza di riuscita, sembra innescare un processo virtuoso anche in famiglia dove, da un lato il clima si fa più disteso ed interessato e, dall'altro, l'opportunità di condividere la cultura del lavoro trasmessa dalla formazione professionale favorisce l'assunzione di un ruolo più "adulto" e, attraverso la sorpresa per le nuove opportunità di conversazione con i genitori, sembra evocare l'esistenza di una barriera culturale tra famiglia e scuola, nell'esperienza precedente:

Es.21 Prima (i genitori) dicevano Hai studiato? E adesso mi dicono Cosa hai fatto oggi? Prima andavano ai colloqui e ritornavano sempre arrabbiati, adesso vivono sereni non ci provano neanche più a dirmi studia studia ormai sanno che a me piace e sono tranquilli. (CA, 17 anni, int. 2)

Es.22 Mio padre le scuole che ho fatto prima le ha sempre viste come scuole normali, poco interessanti...ora invece mi chiede continuamente ...cosa ho imparato e mi fa domande e io spiego.Una volta... una conferenza di mezz'ora a tutti tre, mio fratello, mio padre e mia madre, a tavola, sul PLC ...e gli è piaciuto...Mi sono sentito un po' più orgoglioso ed anche più felice di frequentare questa scuola, perché mi ha dato un posto in più. (MP, 17 anni, int. 1)

Discussione

Gli esempi ci hanno consentito di esemplificare alcuni aspetti della metodologia qualitativa, attraverso la presentazione di diverse strutture bisociative. Si sarà constatato che il riconoscimento di tali strutture è facilitato dall'uso di unità di discorso contrastive, che, a seconda della formulazione possono indicare aspetti o livelli diversi del cambiamento, più esplicitamente centrati sul soggetto stesso o sulla

differenza tra i contesti. Riprendendo la testimonianza di DA, riportata nelle pagine precedenti (es. 5, note 6 e 7) si può rilevare una sorta di microgenesi di un mutamento riguardo all'autoefficacia percepita, i cui nessi sono esplicitati dal soggetto stesso, attraverso l'uso di strutture contrastive principali e secondarie ed attraverso il richiamo ad esempi esplicativi, massime generali, riflessioni personali. Si può quindi apprezzare la complessità, linguistica e cognitiva della riflessione sollecitata dalla transizione in atto, che attraverso questi continui confronti tra matrici di significato, consente di dedurre, per via esplicita o implicita, sia la concezione che va definendosi attualmente del contesto di provenienza, sia i termini del cambiamento di pensiero o di comportamento del soggetto nel corso dell'esperienza attuale.

Sul piano dei contenuti queste testimonianze mettono in evidenza la centralità che la condivisione di un progetto reale, insieme alla possibilità di rispecchiarsi nella cultura familiare di provenienza, assume nella riuscita effettiva e percepita di questi adolescenti. Nel percorso didattico-formativo tale condivisione di rischi e vincoli⁸ sembra innanzitutto riconosciuta nell'impegno dei docenti affinché **tutti** arrivino, che, a sua volta prende la forma di aiuto come incoraggiamento verso l'acquisizione di autonomia e in modalità di insegnamento che permettano di "vedere, fare, capire e riuscire" al fine di padroneggiare realmente gli oggetti di conoscenza. Ed ecco che, come già evidenziato dai dati del questionario, il *mettere in pratica* diventa un investimento reale di energie che può sollecitare un *sentirsi attenti e tesi a non perdere informazioni* e favorire un vissuto di *stress positivo*.⁹

Nelle riflessioni sulla percezione positiva del mutato clima familiare, si avverte una sorta di orgoglioso rispecchiamento nel sistema di valori proposto dalla famiglia e proprio questo riconoscimento sembrerebbe orientare i ragazzi, non tanto verso l'immediato inserimento lavorativo vero e proprio, quanto verso l'impegno personale in progetti futuri, che li conducano al di là della propria posizione di partenza.

La prospettiva del lavoro sicuro, se in un primo tempo rafforza la percezione dell'importanza della scelta e del suo apparire definitiva, nel corso dell'esperienza sembra invece diventare contenitore in cui lo studio e la formazione acquistano un senso -non strumentale- di promozione verso un ruolo attivo nella riformulazione delle proprie aspirazioni per il futuro.

Conclusioni

I progetti pilota, come quello che ha supportato il percorso dei ragazzi del nostro campione, o come altri, che portano dati convergenti con i nostri (Luciano, 1999; Chiari, 1999; Besozzi, 1996; Pontecorvo, 2000) possono essere considerati dei "laboratori", per la ricerca evolutiva, perché consentono di scoprire potenzialità umane, talvolta insospettite sulla base della letteratura più consolidata. In questo caso, ad esempio, la stessa definizione "drop out" sembra risultare inadeguata, in quanto mette l'accento sulla perdita di una chance vincente, piuttosto che sul potenziale impatto evolutivo dei percorsi successivi o sulla eventuale esigenza di questi ragazzi di scegliere tra alternative parimenti dignitose, e sembra, quindi, evocare una sorta di continuità con la teoria del deficit.

Le testimonianze qui considerate, insieme alla direzione più complessiva dei risultati finora raccolti, suggeriscono piuttosto l'idea che una parte dei ragazzi "drop out" scelga intenzionalmente e con una forte convinzione, percorsi professionalizzanti, non tanto perché non abbiano voglia di studiare, ma perché l'imparare un mestiere sembra rappresentare per loro il tramite dotato di maggior significato, sia per trovare un senso nello studio, sia per realizzare la transizione verso l'età adulta.

Sul piano applicativo, è la scuola che può avere l'interesse a capitalizzare i risultati emersi da questa esperienza, perché un centro aziendale, a causa della più stretta dipendenza dal mercato del lavoro, non può assumere istituzionalmente una prospettiva pedagogica di lungo respiro. Al di là dei privilegi e delle peculiarità del progetto qui considerato (la sicurezza del lavoro, il largo consenso familiare, le risorse della struttura formativa, la selezione in entrata), i criteri suggeriti da questi studenti per valutare l'efficacia di un'esperienza formativa possono effettivamente fornire spunti di riflessione utili alla scuola in generale.

In particolare, nella percezione dei ragazzi, sembra che sia la condivisione dei vincoli e dei rischi con i docenti, all'interno di un progetto comune, ad assumere la rilevanza maggiore e a fare da cornice ad un

⁸ Questa percezione trova un riscontro nella realtà istituzionale della formazione professionale: la scarsa frequenza o l'abbandono dei corsi da parte degli studenti comporta la sospensione dei finanziamenti regionali e penalizza, quindi, l'intera struttura.

⁹ Tale apprezzamento da parte di questi adolescenti di un modello d'insegnamento-apprendimento definibile come "sfida condivisa" sembra solidale con l'apprezzamento di una famiglia che offra, a sua volta, un alto livello di sostegno e di sfida, come segnalato da altre ricerche (Csikszentmihalyi e Schneider, 2000)

percorso di riuscita che si avvale del poter chiedere aiuto, del capire e ragionare con la propria testa, oltre che del sentirsi responsabilizzati in una dimensione adulta sia nel contesto formativo che in famiglia.

Si avverte inoltre, come tema delicato, che merita ulteriori approfondimenti, quello del rapporto tra cultura scolastica e cultura familiare: questi ragazzi sembrano chiederci di accettare fino in fondo le loro origini e, al tempo stesso, una volta rassicurati, di avere altrettanta fiducia nella loro capacità di adattamento attivo ed originale, spingendoci al di là di interpretazioni di natura meccanicistica o ideologica.¹⁰

Come trasferire la ricchezza di questi spunti all'interno del contesto scolastico? Una prima suggestione che possiamo raccogliere riguarda la dimensione di progettualità riconoscibile nel momento in cui è previsto un reale confronto con un interlocutore esterno alla scuola. In questo senso appaiono significative le già citate esperienze innovative che prevedono diverse forme di alternanza scuola/lavoro (Luciano, 1999; Chiari, 1999; Besozzi, 1996; Pontecorvo, 2000) o progetti di vario tipo che, in qualche modo, stabiliscono un ponte reale tra la scuola e il mondo esterno e permettono agli studenti di percepire gli insegnanti come "modelli" che assumono un ruolo e mettono in gioco le proprie competenze anche al di fuori del contesto prettamente scolastico. Va inoltre sottolineato che questo aprirsi al "fuori", potrebbe accrescere le opportunità per valorizzare le diverse culture familiari di provenienza degli studenti.

Pensando soprattutto ai quattordicenni, quali indicazioni si possono trarre riguardo al dibattito innescato dalla riforma dell'istruzione? Se, da un lato l'adolescenza va salvaguardata in quanto momento di sospensione per favorire la sperimentazione e il cambiamento, dall'altro, i nostri dati impongono di interrogarsi anche sui criteri di contenimento di questa sospensione, considerando la necessità che il prolungamento dello studio sia dotato di significato per i ragazzi, e permetta un'esperienza psicologicamente e culturalmente condivisa: accettare che, a quest'età, si possa stare un anno a *chiedersi che senso abbia stare lì a scaldare il banco* significherebbe promuovere, piuttosto che prevenire, il rischio psico-sociale in adolescenza. D'altra parte, la possibilità di doppio accesso, in mancanza di un ripensamento-in chiave pedagogica, culturale e di sbocco lavorativo-della potenziale specificità di ognuno dei due canali, e di reali passerelle flessibili da un sistema all'altro, rischia di ridursi ad una sterile competizione tra istruzione e formazione tecnico-professionale che potrebbe esasperare, piuttosto che ridurre, la distanza già esistente. A farne le spese sarebbero ancora una volta tutti i ragazzi desiderosi di studiare per imparare bene un mestiere.

Come psicologi e ricercatori, in ambito evolutivo-educativo, credo che dovremmo essere meno assenti da questo dibattito e che potrebbe essere utile contribuire ad esso, andando al di là della cultura strettamente scolastico-accademica, per comprendere più in profondità il potenziale ruolo della cultura del lavoro in relazione ai compiti di sviluppo ed alla motivazione allo studio degli adolescenti. E' interessante considerare che anche le recenti indagini internazionali condotte dall'OCSE, sulle competenze scolastiche dei quindicenni (Bottani, 2002) auspicano un cambiamento della scuola in questa direzione, in quanto evidenziano nello stile troppo scolastico e nella carenza di organizzazione dell'apprendistato, la debolezza del nostro sistema scolastico tecnico professionale. Incoraggiamenti in questa direzione giungono anche dai filoni di studio citati in apertura, che, partendo dal riconoscimento della specificità insostituibile del momento formativo istituzionale, e dalla necessità di superare l'incapsulamento delle nozioni scolastiche, propongono il costrutto di "apprendistato cognitivo", evidenziandone caratteristiche cognitive e sociali, che possono stare alla base dell'apprendimento situato, sia nei contesti scolastici, sia nei contesti lavorativi e quotidiani (Collins, Brown, Newman, 1989; Aiello, 1995)

Ci sembra importante, ora, proseguire tale ricerca, in una prospettiva che possa dare la voce anche ai ragazzi di quegli istituti tecnici e professionali che già si muovono in questa direzione e che sono disponibili ad uno scambio costruttivo tra mondo dell'istruzione, della formazione e della ricerca.

Bibliografia

- Aburrà L., Gambetta D., Miceli R., (1996), *Le scelte scolastiche individuali*, Rosenberg & Sellier, Torino,
 Ajello A.M. (1995), Ripensare la scuola: con quali costrutti? in Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano, pp.117-137
 Ajello A.M. (2002) *La competenza*, Il Mulino, Bologna.
 Bandura A. (2000) *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Erikson, Trento

¹⁰ E' interessante, a questo proposito, il costrutto di "self-socialisation" proposto da Heinz (2002), negli studi sulla transizione formazione-lavoro nel sistema duale tedesco, per evidenziare, da un lato, la necessità di superamento di spiegazioni lineari, e, dall'altro, l'importanza della riflessione del soggetto stesso sulle proprie azioni.

- Bateson G. (1979), Trad. it. *Mente e natura*, Adelphi, Milano, 1984.
- Besozzi E. (1996), *Navigare tra formazione e lavoro*, Carocci, Roma.
- Bonica L. (1992) Il rapporto tra sapere scientifico e sapere agito. Vincoli e concezioni. In Fornasa W. e Vanni A. (a cura di), *Con voce di nido. Bambini e complessità*, Franco Angeli, Milano
- Bonica L., Mouvet B. (1997), Une formation d'encadrantes à la gestion des innovation socio-scolaires. Lignes de force theoriques et methodologiques. In Mouvet B., Barbosa L., Bonica L., e al. *Former pour transformer* Rapporto Cee 36031-CP-2-96-1-BE-Comenius-C31.
- Bonica L. (2000) L'ecole maternelle en Italie: le partenariat avec l'université et les services territoriaux. In Rayna S. e Brougère G. (a cura di) *Traditions et innovations dans l'education préscolaire*, INRP-CRESAS, Paris
- Bonica L. (2001), *Io e la transizione scuola-formazione-lavoro*. Questionario . Dip. di Psicologia .Università di Torino.
- Bonica L., Sappa V. (2002) Transizione scuola – formazione professionale: cambiamenti raccontati da adolescenti. Un'analisi condotta attraverso il concetto di *stupore* e di *bisociazione*, comunicazione presentata al XVI° Congresso Nazionale AIP, sezione Psicologia dello sviluppo, Rimini, 15-17 Settembre 2002.
- Bonino S. e Cattelino E. (2002) La scuola ed il benessere degli adolescenti, in Di Stefano G. e Vianello R., *Psicologia dello sviluppo e problemi educativi*, Giunti, Firenze, pag.324-356
- Bottani N. (2002) “Le competenze scolastiche dei quindicenni”, *Il Mulino*, 2, pag. 293 -301
- Bronfenbrenner U. (1979), trad. It. *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna, 1984.
- Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A. (2002), *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto Iard.*, Il Mulino, Bologna.
- Cavalli A. e Facchini C. (2001), *Scelte cruciali*, Il Mulino, Bologna.
- Chiari G. (a cura di) (1999), *Alternanza Scuola/Lavoro: un modello alla prova*. Edizioni Junior, Bergamo.
- Collins A. Brown J.S. e Newman E.S. (1989), L'apprendistato cognitivo, in Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (1995), *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED: Milano, pag.181-231
- Cresas (1978), *Le handicap socio-culturel en question*. Les editions ESF, Paris.
- Cresas (1991) *Naissance d'une pédagogie interactive*, ESF Editeur/INRP, Paris
- Csikszentmihalyi e Schneider (2000), *Diventare adulti*, Raffaello Cortina, Milano.
- Heinz W. (2002) Self-socialisation and post-traditional society, *Advances in life course research*, vol.7, pag.41-64
- Largie S., Tiffany F., Hernandez-Reif M., Sanders C., Diego M. (2001) “Employment during adolescence is associated with depression, inferior relationship, lower grades and smoking”, *Adolescence*, 36, 146, pp 395-401.
- Luciano A. (a cura di) (1999), *Imparare lavorando*, Utet, Torino.
- Pontecorvo C. (2000), Dibattito. Progetto Chance: documenti di un percorso formativo di adolescenti drop-out e di insegnanti a Napoli, in *Età evolutiva*, 67, pp. 86-125
- Stambak M. (1988) Innovation educative et Psychologie du développement, in Hugon M. A. & Seibel C. (Eds) *Recherches-action, recherches impliquées: le cas de l'éducation*, De Boeck, Bruxelles
- Strauss A.L., Corbin J. (1990) *Bases of qualitative research*, Newbury Park, CA.Sage