



Laboratorio di contrasto alla dispersione: risultati di un progetto negli istituti mantovani

Workshops to contrast school leavers. Results of a project in the schools of Mantua

Daniele Morselli

Università Ca' Foscari, Venezia - danielemorselli@yahoo.it

Maria Rosa Cremonesi

Istituto Tecnico per Geometri Carlo D'Arco, Mantova - dirigente@arcoeste.it

ABSTRACT

This article shows results of a pilot study carried out during school year 2013-2014 to contrast school leaving in Mantua, in the Lombardy region. In line with Europe 2020 objectives, the aim was to experiment new methodologies able to reduce the phenomenon of school leaving during grade IV of high school. Although with different modalities, in three institutes of Mantua work experience and contemporaneous weekly boundary crossing workshops were provided. In the workshops participated the selected students, teachers and representatives of industry. Over the workshops the groups discussed the issues students were having between school and work and topics concerning entrepreneurship. Results show improvements in the indicators chosen to represent the students' intention to continue their studies, but with substantial differences according to the setting. However, a common worry emerging from this research is that half of the students declared that they have at least one teacher that they cannot stand.

Il presente contributo illustra i risultati di una ricerca effettuata nell'anno scolastico 2013-2014 per contrastare la dispersione scolastica nella provincia di Mantova. In linea con gli obiettivi di Europa 2020, l'obiettivo era quello di introdurre nuove metodologie educative basate sull'insegnamento dell'imprenditorialità volte a ridurre la dispersione scolastica al quarto anno di studi superiori. Nei tre istituti mantovani partecipanti, seppure con modalità diverse, si sono organizzati dei periodi di alternanza scuola lavoro con contemporanei laboratori settimanali di attraversamento dei confini a cui hanno partecipato insegnanti, rappresentanti del mondo del lavoro e gruppi selezionati di studenti. Durante i laboratori si sono discussi sia i problemi degli studenti tra scuola e lavoro che le tematiche relative all'imprenditorialità. I risultati mostrano avanzamenti nel contrasto della dispersione che variano a seconda del setting dove si è operato. Un elemento comune ad ogni contesto e che desta preoccupazione è che metà degli studenti che hanno partecipato alla ricerca dichiarano che hanno almeno un professore che non sopportano.*

KEYWORDS

School Leavers, Entrepreneurship Education, Employability Skills, Boundary Crossing Workshops, Vocational Education And Training. Dispersione Scolastica, Educazione all'imprenditorialità, Abilità Relative all'occupabilità, Laboratorio di Attraversamento dei Confini, Formazione Tecnica e Professionale.

* L'introduzione e le conclusioni sono state scritte a quattro mani, il resto dell'articolo è opera di Daniele Morselli.

Introduzione

Le Istituzioni scolastiche, chiede Piketty (2014), promuovono la mobilità sociale? La risposta, dati alla mano, è fortemente negativa, soprattutto per gli USA, ma un'Europa che pare voler modificare istituzioni e welfare sul modello americano già evidenzia cedimenti forti anche sul fronte della mobilità intergenerazionale. Per riavviare l'ascensore sociale risulta fondamentale affrontare con modalità innovative la crisi dell'educazione. Quella crisi che, per dirla con Morin (2004), richiede risposte qualitative piuttosto che quantitative ovvero più insegnanti, più finanziamenti, più informatica. La riforma del pensiero che è stata oggetto delle sue opere più note deve evitare la frammentazione delle conoscenze, situare gli oggetti di apprendimento nel contesto di riferimento ed attuare pratiche riflessive. Bisogna praticare la conoscenza della conoscenza per creare generazioni di insegnanti appassionati che colgano il meglio dalle rispettive tradizioni per fonderlo legandolo ad altre. E per Morin la riforma vera non giungerà *ope legis*, ma per moltiplicazione di esperienze pilota. I due universi dei docenti e dei discenti, sempre ostili e poco inclini a comprendersi sarebbero riavvicinati dall'introduzione della riflessività nella formazione dell'insegnante come dell'allievo (Morin, 2012) Le pratiche seguite nel progetto finanziato da una lungimirante Amministrazione Provinciale situano l'esperienza di alternanza in una dinamica di dialogo con il contesto territoriale rappresentato dalle aziende, ma valorizzano e trasmettono l'esperienza di cui il tutor aziendale è portatore. L'ingresso nel mondo del lavoro è sottratto alla casualità "accompagnato" e reso sicuro dal patrimonio esperienziale che è trasmesso in un processo di riflessione che valorizza parallelamente, mentre le adegua e le collega al mondo del lavoro, conoscenze e competenze apprese a scuola. Molti credono che l'innovazione debba essere attivata azzerando i legami con il passato. Questa convinzione è profondamente sbagliata Veca (2014) spiega che il sapere che mira a interpretare e comprendere genera 'vocabolari di identità' ove sappia coniugare saperi tecnologici e saperi interpretativi. E non è forse questa una delle chiavi in cui leggere i laboratori di attraversamento dei confini? Tratteggiare il futuro richiede di saper leggere il passato – di un'azienda, di un territorio e di una pratica, radicandosi nel passato e cogliendo il senso delle altrui esperienze. Detto questo appare evidente come l'esperienza che accoglie le più attuali suggestioni educative di autorevoli studiosi stranieri si situi anche nella tradizione della scuola attiva. Benadusi (2011) richiama l'opera di avvicinamento tra pedagogia e scienze empiriche l'introduzione in Italia del concetto di scienze dell'educazione ad opera di Aldo Visalberghi ne ricorda l'azione svolta su più fronti per realizzare un avvicinamento ad attività pratiche, spendibili sul piano occupazionale che fossero però accompagnate da attività formative atte a stimolare le abilità di ragionamento ed 'una forma mentis sperimentale e scientifica'. Insomma, colui che ha introdotto in Italia Dewey non poteva trascurare l'esperienza pratica quale fonte di apprendimento e di miglioramento cognitivo.

Attraverso documenti come lo Shanghai Consensus (UNESCO, 2012), la formazione tecnica e professionale è tornata alla ribalta come mezzo per contrastare disoccupazione, emarginazione e disuguaglianze sociali. Una buona formazione tecnica o professionale è dunque basilare per preparare i giovani al mondo del lavoro, rendendo il più breve possibile i periodi di transizione tra scuola e lavoro. Per far questo la formazione tecnica e professionale deve abbandonare modalità di insegnamento basate sulla lezione frontale per dedicarsi a metodologie quali laboratori, esperienze lavorative e simulazioni, che da un lato contribuiscono a preparare meglio al mondo del lavoro, e dall'altro a coinvolgere

e motivare maggiormente lo studente. Sfortunatamente, in Italia esiste un problema legato alla disconnessione percepita fra mondo del lavoro e scuola (Bertagna, 2011): lavoro e scuola sono percepite come due entità inconciliabili. Prima si studia poi, al termine del percorso scolastico, si trova un lavoro. Questa visione non è purtroppo più al passo coi tempi imposti dal vivere in scenari globalizzati. L'educazione alla competenza europea relativa al senso d'iniziativa e d'imprenditorialità permette di educare i futuri cittadini alla flessibilità ed alla capacità di trasformare le sfide in opportunità in una prospettiva di apprendimento permanente (Bahri & Haftendorn, 2006; Gibb, 2002). L'insegnamento dell'imprenditorialità viene inoltre raccomandato da alcuni autori (Volkman et al., 2009) per un suo possibile ruolo nel rimotivare gli studenti. Anche il Cedefop (2011) sottolinea come ragazzi che hanno basse prestazioni scolastiche possano eccellere in compiti più pratici quali ad esempio il commercio; nel fare questo quindi, l'educazione all'imprenditorialità può giocare un ruolo importante nel rimotivare lo studente a finire il percorso scolastico intrapreso. Infine, all'interno di Europa 2020 l'imprenditorialità è fondamentale per 3 delle 7 iniziative (OECD & European Commission, 2013): *the Agenda for New Skills and Jobs*, che promuove l'auto impiego; *Youth on the Move*, che incentiva l'imprenditorialità e l'auto impiego per i giovani; *the European Platform Against Poverty and Social Exclusion*, che supporta micro finanza ed imprenditorialità. L'intenzione della Commissione è quella di estendere l'educazione all'imprenditorialità ad ogni ordine e grado; si pensa inoltre che l'imprenditorialità possa contribuire a qualificare ulteriormente l'offerta formativa "promuovere lo sviluppo di attitudini imprenditoriali negli scolari in tenera età significa stimolare forme attive di apprendimento che attingono dalla creatività ed immaginazione tipiche dei bambini" (European Commission, 2004, p. 20). Dal 2006 il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità è parte delle otto competenze chiave europee per l'apprendimento permanente (European Commission, 2007).

Tra gli strumenti didattici raccomandati per l'insegnamento delle competenze imprenditoriali vi è un maggiore contatto degli studenti con le imprese che può essere ottenuto con visite di campioni locali nelle scuole, con visite guidate ovvero con periodi di esperienza lavorativa nelle imprese (European Commission, 2009). L'insegnamento dell'imprenditorialità può poi essere effettuato attraverso metodologie cosiddette innovative, cioè che si discostino dalla tradizionale lezione frontale, utilizzando laboratori, simulazioni ed esperienze dirette (Mwasalwiba, 2010). Jones e Iredale (2010) ad esempio operano una distinzione tra l'educazione all'imprenditorialità (*entrepreneurship education*) il cui scopo è la creazione, la crescita ed organizzazione dell'impresa, e l'educazione all'impresa (*enterprise education*) nota anche come 'imprenditività' che si concentra sull'acquisizione e sullo sviluppo di abilità personali utili in ambienti diversi in una prospettiva di apprendimento permanente. La differenza risiede soprattutto nella metodologia pedagogica adottata: mentre l'educazione all'imprenditorialità fa uso di approcci didattici tradizionali, l'educazione all'impresa si concentra su approcci creativi ed innovativi utilizzando metodi d'apprendimento basati sull'azione e sull'esperienza. L'educazione all'impresa invoca una rinegoziazione dell'intera esperienza di apprendimento ed insegnamento: l'insegnante coinvolge i propri studenti agendo come facilitatore, e guidandoli nel processo d'apprendimento. Nelle scuole secondarie quest'educazione si concentra sull'acquisizione di abilità trasversali (cioè utili in ogni contesto) che facciano riflettere sul significato d'impresa, e cioè "lo sviluppo di una forma mentis, obiettivi (auto-efficacia) ed abilità (capacitazioni personali) che permettano di preparare i giovani per il futuro. L'apprendimento intraprendente è il processo di

apprendere in modi ambiziosi e diventare intraprendente” (Draycott & Rae, 2011, p. 137). L’educazione all’impresa promuove libertà e cittadinanza attraverso la partecipazione attiva, il riconoscimento d’opportunità, l’imparare facendo ed il fare domande, fondando il diritto di creare una PMI. Nel far questo, concludono Jones e Iredale (2010), l’educazione all’impresa può essere vista come una pedagogia, nonché come mezzo per accorciare la distanza tra educazione, mondo del lavoro ed economia reale (Draycott, Rae, & Vause, 2011). Altri autori quali Crayford, Fearon, McLaughlin, e van Vuuren (2012) asseriscono che l’apprendimento imprenditoriale (*entrepreneurial learning*) collega la filosofia d’impresa con metodologie innovative, e così può connettere l’imprenditorialità e l’educazione all’impresa: l’obiettivo è di spostarsi dai contenuti sull’imprenditorialità allo sviluppo di modelli basati sull’esperienza che possano preparare gli studenti ‘per’ e ‘nelle’ situazioni imprenditoriali (Tautila, 2010). Sembra insomma che la ricerca stia allargando la propria analisi, andando oltre l’imprenditorialità come creazione di PMI, studiandola come “fenomeno intrinsecamente dinamico” (Cope, 2005, p. 374) e processo d’apprendimento. In ogni caso educare all’imprenditorialità è termine generale che ingloba i vari processi educativi simili (Mwasalwiba, 2010).

Questo progetto basato sul contrasto alla dispersione è da vedersi nel più ampio contesto italiano ed europeo. In Europa e soprattutto nei paesi dell’area mediterranea, il fenomeno dei NEET, ragazzi tra i 15 ed i 24 anni che non sono inseriti in percorsi di formazione né sono occupati, sta raggiungendo dimensioni preoccupanti. Questi giovani che vivono tra lavori saltuari ed occupazioni occasionali rischiano di diventare una vera e propria emergenza sociale nei prossimi anni. Tra le cause dell’ingrossamento delle fila dei NEET vi sono una formazione che non sempre prepara i giovani al lavoro ed il fatto che alcuni giovani, non terminando il proprio percorso di studi, non riescono a collocarsi in modo soddisfacente nel mondo del lavoro. Mentre in Italia il numero di studenti tra i 15 ed i 17 anni (cioè durante la scuola dell’obbligo) che hanno abbandonato la scuola si aggira intorno ad un modesto 5 %, che diventa però il 6,2 in Lombardia (Isfol, 2012b), la quota di giovani tra i 18 ed i 24 anni che abbandonano precocemente i percorsi di formazione ed istruzione nel 2013 è del 17 % (Cedefop, 2014). Si tratta di una percentuale più alta della media europea, e non in linea con gli obiettivi del 10% di Europa 2020. Vi sono pure ragioni per credere che il numero dei ragazzi censiti come dispersi sia inferiore alla platea totale, trattandosi di una popolazione tipicamente sfuggente e difficile da individuare. Sembra inoltre che tale fenomeno sia solo in parte arginato dai servizi di orientamento scolastico e professionale (Isfol, 2012b). Questo si deve al fatto che molto spesso la dispersione affligge le fasce deboli della popolazione e le famiglie che dispongono di un numero minore di strumenti di conoscenza del sistema, mentre i servizi di *counselling* sono utilizzati dalle fasce di popolazione più informata.

Secondo Isfol (2012b) l’identikit dello studente tra i 15 ed 17 anni che ha abbandonato gli studi è il seguente: si tratta in prevalenza di Maschi (61%); la madre nel 54% dei casi è casalinga, e, nel 75% circa i genitori possiedono come titolo di istruzione una licenza di scuola media ovvero elementare. Tra le variabili che più influiscono sull’abbandono vi è poi la bocciatura; questa, se impartita durante le scuole medie inferiori, può significare o un abbandono precoce dei propri studi ovvero un indirizzamento verso percorsi di istruzione e formazione professionale. Le cause dell’abbandono non sono comunque generate da un unico evento scatenante, ma sono frutto di un percorso e di una serie di difficoltà che finiscono per sopraffare lo studente e la famiglia, che si concretizza nella scelta di lasciare gli studi (Isfol, 2012b). Di più, secondo lo stesso studio di Isfol la

maggior parte dei ragazzi che hanno abbandonato gli studi dichiara di non avere riscontrato difficoltà durante le medie inferiori, segno che probabilmente questo fenomeno è da ricercarsi in momenti successivi. Tra le cause, in ordine di importanza, si annoverano (Isfol, 2012b): il cattivo rapporto con uno o più professori, i comportamenti devianti agiti o subiti e che sono intrinsecamente incompatibili con una normale frequenza scolastica; difficoltà di natura esogena quali cambi di scuola, lutti, malattie. Tra le motivazioni principali dell'abbandono vi è la confusione del momento ma anche l'intenzione di intraprendere attività più pratiche. È proprio quest'ultimo elemento che ha indotto la Provincia di Mantova ad utilizzare lo strumento dell'alternanza scuola lavoro per rimotivare gli studenti a terminare i loro percorsi scolastici. I dati relativi alla Regione Lombardia non sono incoraggianti, ed invitano ad intraprendere azioni decise: secondo i dati dell'Ufficio Scolastico Regionale lombardo, il tasso di studenti di età compresa fra i 18 ed i 24 anni che non hanno terminato un percorso di istruzione secondaria superiore è del 17,6 %, dunque superiore alla media nazionale.

1. Il progetto di ricerca

La cornice teorica scelta è da ricercarsi in ambito socio culturale con particolare riferimento agli studi in ambito organizzativo (Zucchermaglio, Alby, Fatigante, & Saguetta, 2013). In particolare il progetto comportava, ove possibile, lunghi periodi di alternanza scuola lavoro e laboratori socioculturali di attraversamento dei confini a cadenza settimanale per l'insegnamento dell'imprenditorialità in modo 'induttivo'. Si tratta di una variante del Change Laboratory (Virkkunen & Newnham, 2013) adattati per l'insegnamento dell'imprenditorialità già sperimentati con successo in uno studio comparativo Italia-Australia (Morselli, 2014). Al laboratorio partecipano gli studenti selezionati per la ricerca, alcuni tutor lavorativi e gli insegnanti di materie tecniche: questa composizione assicura la presenza di diverse voci, spesso discordanti, che attivano quel conflitto di idee utile a generare innovazione e cambiamento di pratiche sociali. Attraverso l'osservazione partecipante a scuola e sul posto di lavoro il ricercatore cerca di individuare le criticità dell'agire lavorativo degli studenti che vengono poi proposte durante i laboratori come spunti di discussione e riflessione. Attraverso la discussione partecipata il gruppo analizza il problema e ne trova poi una soluzione collettiva che viene successivamente messa in pratica con i necessari aggiustamenti, scatenando così apprendimento espansivo e generando processi di apprendimento sia riflessivi che trasformativi (Morselli, Costa, & Margiotta, 2014). La discussione partecipata delle questioni che gli studenti hanno tra scuola e lavoro, e che molto spesso è dovuta proprio a questa doppia appartenenza al sistema di attività scuola ed a quello lavoro, porta spesso una discussione sulle *employability skills*, quelle abilità trasversali ad ogni contesto che sempre più i datori di lavoro chiedono ai loro dipendenti (Wibrow, 2011): lavoro di gruppo, lavoro per progetti, comunicazione e negoziazione, *problem solving* di problemi reali, iniziativa personale, capacità di rispettare le scadenze ed autonomia. Tali abilità relative all'occupabilità sono considerate da alcuni autori come possibile risultato d'apprendimento 'sociale' di primo livello dell'insegnamento dell'imprenditorialità (Kozlinska, 2012).

Il modello di laboratorio socioculturale proposto nello studio per il contrasto alla dispersione è caratterizzato fondamentalmente da tre elementi: i partecipanti, la discussione ed i materiali utilizzati. I partecipanti sono studenti destinatari dell progetto, insegnanti di materie tecniche, tutor lavorativi, titolari di aziende

rappresentanti i campioni del tessuto produttivo locale e rappresentanti di parti sociali, quando possibile. La discussione durante i laboratori riguarda le criticità degli studenti 'novizi' durante il periodo di alternanza scuola lavoro, problemi sollevati dagli studenti, e storie imprenditoriali di successo. I materiali utilizzati durante i laboratori sono interviste di persone chiave all'interno delle aziende, documenti (per esempio risultati dei questionari pre-test, competenza relativa al senso d'iniziativa e d'imprenditorialità, *employability skills*), storie di attività commerciali di successo. Una o più lavagne a fogli mobili permettono di schematizzare quanto discusso fino a quel momento o modellizzare un concetto discusso (Engestrom & Sannino, 2010) come, per esempio, le nuove competenze del geometra (illustrate sotto), un modello di formazione scuola lavoro alternato a laboratori, eccetera. Si è dunque prestata molta attenzione ad avere, la presenza ai laboratori, oltre che insegnanti e studenti di persone che provenissero dal mondo del lavoro: si trattava dei tutor lavorativi, dei 'campioni dell'imprenditoria' di Mantova o di rappresentanti delle associazioni di categoria locali. Il gruppo guardava i video di interviste che il ricercatore aveva raccolto sui posti di lavoro dei ragazzi onde discutere dei problemi tipicamente legati al primo inserimento nel mondo del lavoro, ma anche la storia della propria attività, il rapporto coi clienti e fornitori, l'andamento economico dello specifico settore in questo difficile momento di crisi.

La ricerca negli istituti che si sono costituiti in rete per partecipare al bando provinciale ha comportato la seguente organizzazione. Per l'IFP For.Ma hanno partecipato volontariamente 15 studenti di cui: due Cuochi, 10 Acconciatori e tre Tecnici del Benessere. L'esperienza di alternanza è durata sei settimane contemporanee alle normali attività curricolari. Data la tipologia di lavori svolti dai ragazzi si sono impiegati in azienda il week end ovvero i pomeriggi e le sere. I laboratori sono stati sei e si sono tenuti con cadenza quindicinale. Per l'Istituto di Formazione Professionale Bonomi Mazzolari ha partecipato volontariamente un'intera classe composta di 10 studenti ad indirizzo Enogastronomico. L'esperienza ha comportato due settimane di stage e sei laboratori a cadenza settimanale prima e dopo lo stesso. Anche all'Istituto per Geometri Carlo D'Arco la partecipazione è stata volontaria, ed ha coinvolto i 20 ragazzi di una classe ad indirizzo Costruzioni-Ambiente-Territorio. Un periodo di alternanza della durata di sette settimane è stato organizzato da inizio maggio a fine giugno, in parte sovrapponendosi alle vacanze estive. A questo è stato associato un laboratorio a cadenza settimanale per sei incontri e, vista la numerosità della classe, gli studenti sono stati divisi in due sottogruppi. I criteri per la selezione delle classi sono stati scelti in accordo dai dirigenti degli istituti e dagli insegnanti, che hanno trovato le sezioni dove a loro avviso vi erano rischi di dispersione maggiori quali ad esempio demotivazione generalizzata e bassi risultati scolastici.

Gli indicatori utilizzati riguardavano la motivazione a terminare il percorso formativo, l'utilità percepita del proprio percorso, la capacità di auto motivarsi a scuola ed a lavoro, il miglior rapporto con gli insegnanti, la media dei voti scolastici. A ciascuna di queste dimensioni lo studente ha assegnato un numero compreso da 0 (per nulla) a dieci (moltissimo). La ricerca è iniziata con la presentazione agli studenti dei gruppi sperimentali ed all'individuazione dei gruppi di controllo. Sono poi iniziati i laboratori con la somministrazione di un questionario di pre-test al gruppo sperimentale e di controllo. Gli studenti hanno iniziato la loro esperienza lavorativa con contemporanei laboratori – al Bonomi Mazzolari il periodo di *stage* era di due sole settimane, e per motivi logistici si è deciso di non interromperlo. Lo studio è terminato con l'ultimo laboratorio e la

somministrazione del questionario di post-test. Il Bonomi Mazzolari ed il Carlo D'Arco hanno visto inoltre un percorso di validazione delle competenze relative al senso d'iniziativa e d'imprenditorialità composto da una prova pratica ed una teorica tesa a far emergere, secondo i dettami dei modelli situati di competenza – in situazioni cioè il più possibile simili alle realtà lavorative degli studenti, abilità quali: lavoro di gruppo, pianificazione, *problem solving*, lavoro per progetti, negoziazione, iniziativa personale. Questo percorso è stato offerto come incentivo agli studenti ed agli studenti per qualificare ancora di più l'intervento. La conclusione è stata perfettamente in linea con i presupposti della ricerca ed ha consentito il rilascio un certificato che potrà essere mostrato a testimonianza del percorso e per facilitare l'ingresso nel mondo del lavoro. Per l'IFP For.Ma. si è ritenuto di non dover procedere alla validazione perché i ragazzi erano al quarto ed ultimo anno e non si voleva appesantire ulteriormente il loro carico di lavoro prima dell'esame finale.

I questionari di pre e post test sono composti da una parte relativa alla dispersione e da una relativa al senso d'iniziativa e d'imprenditorialità. Gli indicatori di dispersione utilizzati durante la ricerca sono stati desunti da un'indagine di Isfol (2012a) e dal Ministero della Pubblica Istruzione (2006), ed appartengono a due categorie. La prima riguarda l'ambito scolastico per esempio, i voti, la presenza di bocciature, debiti formativi, sospensioni o assenze prolungate. Un indicatore molto importante è la presenza di un insegnante con il quale lo studente sostiene di non riuscire ad andare d'accordo. La seconda categoria concerne indicatori di carattere sociologico quali: il titolo di studio dei genitori ed il loro stato occupazionale. Questi indicatori testimoniano una maggiore probabilità di dispersione nel gruppo di controllo per il For.Ma.: questo è dato probabilmente dal fatto che solo alcuni studenti per classe hanno partecipato alla ricerca, che di solito sono tra i più motivati. Negli altri due gruppi, soprattutto al Carlo D'Arco, gli studenti del gruppo sperimentale erano più a rischio dispersione dei relativi gruppi di controllo. Si tratta comunque di differenze minime che non sono state sottoposte a test inferenziali, anche per la limitata ampiezza dei gruppi che partecipavano alla ricerca. La parte del questionario relativa al senso d'iniziativa e d'imprenditorialità è stata costruita sulla base del documento sulle competenze chiave (European Commission, 2007) e declinata sulla base degli indicatori di competenza dell'European Qualification Framework (EQF). Nel solo questionario di post-test esistono delle domande aperte che chiedono agli studenti che cos'è secondo loro il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità, i vantaggi che hanno ottenuto dalla partecipazione ai laboratori e come migliorare il progetto.

2. Risultati

Una sintesi dei risultati parziali che riguarda solo le domande a scelta multipla dei questionari indica, per il For.Ma, una maggiore volontà degli studenti partecipanti a terminare il proprio percorso formativo, una maggiore capacità di motivarsi a scuola come pure al lavoro, ed un miglior rapporto coi tutor lavorativi. Vi è stato pure un incremento delle conoscenze, abilità attitudini legate al senso d'iniziativa e d'imprenditorialità. Un caso particolare è stato rappresentato da uno studente partecipante che si è ritirato durante il percorso data anche l'interruzione del periodo di stage. Il tutor in questione è stato 'convocato' all'ultimo laboratorio, ed insieme alla Coordinatrice didattica ed agli altri studenti si è discusso e riflettuto sul caso del ragazzo 'dismesso' dal salone di acconciature, per individuare cosa

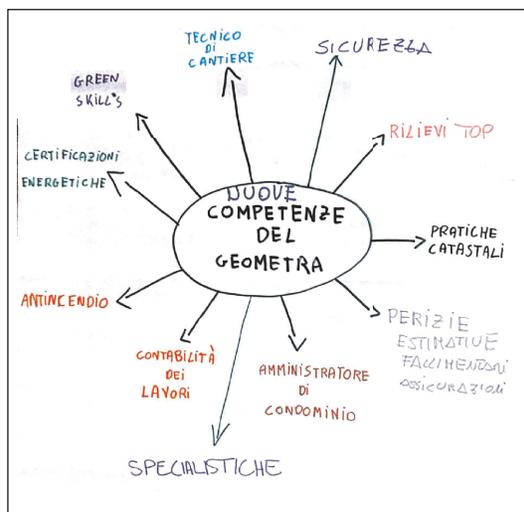
non era andato. Il caso è molto interessante per due ragioni; la prima è che il ragazzo aveva già effettuato un percorso di stage presso lo stesso salone, e già allora il tutor gli aveva detto che non solo che non lo avrebbe più ripreso, ma gli ha suggerito di cambiare professione: davanti a questo *feed-back* così negativo, ci si chiede come mai lo studente abbia voluto ripetere l'esperienza presso lo stesso salone di acconciature – uno dei più famosi di Mantova. La seconda ragione è che il ragazzo avrebbe terminato la propria qualifica quadriennale entro un mese, dunque poteva semplicemente terminare l'anno scolastico diplomandosi e poi scegliere altri percorsi di vita, come a scuola era stato invitato a fare sia dai compagni che dalla Coordinatrice didattica. La discussione di questo caso durante i laboratori ha fatto emergere un basso livello di motivazione e di *employability skills* dello stagista, che per esempio, al lavoro spesso arrivava in ritardo oppure non si presentava senza nemmeno avvisare. Una critica generale all'IFP effettuata dal proprietario del salone e sostenuta dalle studentesse che partecipavano ai laboratori era che la scuola non preparava abbastanza per il mondo del lavoro: vi erano innanzitutto poche ore di laboratorio nel curriculum ed effettuate con pochi e datati strumenti tecnici; inoltre vi erano argomenti teorici che a nulla sarebbero serviti durante la professione. Anche alcune delle insegnanti di materie tecniche dell'IFP erano criticate dalle studentesse per la loro 'scarsa competenza': ci si chiedeva come una persona che avesse chiuso la propria attività anni or sono potesse insegnare le tecniche di acconciature più moderne che i saloni richiedono. Dal canto suo, la Direttrice didattica rispondeva che la scuola deve fornire le basi delle abilità pratiche sulle quali poi i singoli saloni possono costruire a loro piacimento, e che a livello ministeriale c'è un monte ore di educazione generale per la cittadinanza attiva che è imprescindibile: le competenze dell'acconciatore vanno così ben oltre quelle squisitamente tecniche. Quanto alla scelta degli insegnanti, l'IFP si prodiga per cercare il miglior rapporto qualità prezzo, ma certo sarebbe impensabile di chiamare i professionisti più ricercati con il budget di un ente finanziato dalla Regione.

Al Bonomi Mazzolari, tra le outcomes del progetto vi è una diminuzione del numero di studenti che hanno un professore che proprio non sopportano; si potrebbe considerare questo come un miglioramento delle relazioni tra studenti e professori. Si è riscontrato inoltre un incremento delle conoscenze ed attitudini connesse al senso d'iniziativa e d'imprenditorialità. Il *case study* è dato da uno studente che ha avuto una relazione conflittuale col suo datore di lavoro, che gli ha pure sconsigliato la carriera di cuoco. Il ricercatore ha intervistato il datore di lavoro in questione ed ha utilizzato l'intervista durante l'ultimo laboratorio per la discussione collettiva, a cui ha partecipato un altro ristoratore come campione dell'imprenditoria mantovana. Anche se il datore di lavoro non è stato presente, una sua intervista ha permesso di portare il suo punto di vista. Allo stesso tempo, il fatto che non ci fosse permesso allo studente coinvolto di esprimersi più liberamente. Assieme agli altri studenti ed al docente di cucina, si è cercato di capire che cosa non fosse andato per il verso giusto in questa relazione. Sono state discusse alcune possibili soluzioni perché questo non si ripetesse ed si è agito per motivare, allo stesso tempo, lo studente a cui era stato detto di cambiare professione. È sembrato quindi che, al di là delle simpatie o antipatie personali che possono insorgere durante il rapporto di lavoro, e che sempre sono in gioco durante i rapporti umani, l'Istituto non avesse predisposto dei meccanismi di verifica dello stage in itinere. Lo stesso studente che era stato criticato dal suo datore di lavoro alla prova pratica di validazione delle competenze imprenditoriali si è potuto distinguere per capacità organizzative e leadership all'interno del gruppo, avendo condotto la sua brigata di cucina verso l'esecuzione perfetta del

menu concordato. Lo studente non solo è stato promosso a pieni voti, ma ha continuato il suo percorso scolastico verso il quinto anno. Si pensa quindi che la discussione collettiva durante l'ultimo laboratorio, benché emotivamente particolarmente coinvolgente per il soggetto, lo abbia potuto rinfrancare, aiutandolo a comprendere che le cause dell'esperienza di alternanza riuscita male non fossero da ricercarsi nel fatto che quello di cuoco non fosse il suo mestiere, ma in seno all'organizzazione dell'alternanza stessa.

Al Carlo D'Arco l'esperienza di alternanza è stata quella più lunga, sette settimane, e gli studenti hanno interrotto il normale svolgersi delle lezioni curriculari da Maggio. Data anche l'interruzione anticipata delle attività scolastiche, durante la presentazione del progetto al Consiglio di Classe si è dibattuto su come i professori potessero valutare gli studenti attraverso il progetto di alternanza ed i laboratori. Se infatti valutare l'operato degli studenti poteva essere relativamente semplice per le materie tecniche direttamente chiamate in causa durante l'esperienza lavorativa specifica (per esempio costruzioni, topografia, estimo), per tutti gli altri insegnanti, specialmente di italiano, storia, inglese la questione si faceva più complicata. Il problema non era solo formale, ma anche fattuale, dal momento che un progetto di contrasto alla dispersione deve poter permettere di valutare l'operato dello studente, anche in funzione delle insufficienze per dargli la possibilità di recuperare attraverso altri dispositivi oltre quelli utilizzati in classe. Il Consiglio di Classe ha deciso di chiedere ai ragazzi di documentare la loro attività, e di redigere una relazione finale come pure una presentazione in un'ottica interdisciplinare da effettuare davanti all'intero Consiglio di Classe. Così facendo gli insegnanti avrebbero potuto desumere le conoscenze ed abilità connesse ai propri ambiti disciplinari. Questo percorso valutativo 'a ritroso' (cioè dalle competenze alle conoscenze ed abilità, dall'esperienza lavorativa alle materie curriculari) ha permesso la promozione di diversi studenti la cui situazione era fragile. In altre parole, questa forma di valutazione ha contribuito alla riuscita del progetto, evitando bocciature che avrebbero potuto generare disaffezione ed abbandono.

A titolo esemplificativo, l'immagine sotto illustra un cartellone eseguito dai ragazzi durante le discussioni nei laboratori, e tratta delle competenze del geometra richieste dalle imprese.



Mapa 1. Cartellone eseguito dai ragazzi durante le discussioni nei laboratori

Un caso di rilievo durante l'esperienza è stato rappresentato da un tutor che ha chiesto come poteva fare per motivare i suoi due studenti: il fatto che non avessero iniziativa e che non facessero domande gli faceva pensare che non fossero particolarmente interessati. La sua intervista è stata proposta durante i laboratori, ma non ha ottenuto uno scatenarsi della discussione ed una attivazione degli studenti. Nel complesso gli studenti hanno acquisito una maggiore volontà a terminare il percorso formativo, inoltre vi sono meno studenti che nutrono una profonda antipatia per un loro professore. Vi è infine un incremento di abilità ed attitudini connesse al senso d'iniziativa e d'imprenditorialità. Un altro caso di interesse è rappresentato dai due studenti partecipanti al progetto e respinti alla fine dell'anno scolastico. Si tratta già di un indubbio successo il fatto che gli studenti abbiano deciso di continuare il loro percorso di studi come geometra, senza ritirarsi né cambiare indirizzo. Si tratterebbe ora di monitorarli nell'anno scolastico alla ricerca di possibili effetti positivi nel loro rendimento scolastico causati dall'alternanza e dai laboratori.

Conclusioni

L'esperienza, per Dewey, è mezzo e fine. Egli ne sonda tutti gli aspetti regalandoci osservazioni che oggi sono patrimonio comune. "Non c'è nel mondo disciplina più severa della disciplina dell'esperienza assoggettata al controllo di uno svolgimento e di una direzione intelligente" (Dewey, 2014, p. 84). Da questa proposizione egli deriva che solo l'incapacità degli insegnanti a sottovalutare le azioni da compiere potrebbero far fallire il nuovo modo di educare. Non porsi problemi, non riflettere, non collaborare sono sicuri predittori di fallimento educativo. Noi abbiamo cercato di procedere riflettendo, cooperando e giungendo ad acquisizioni condivise. Lungi dal pensare di essere giunti alla meta, vorremmo credere di aver imboccato una buona strada.

Una prima riflessione riguarda l'atmosfera dei laboratori, ove la presenza di materiali specchio (come interviste di tutor lavorativi) e di persone con punti di vista divergenti porta ad una discussione animata. Queste interazioni dialettiche sono tipiche dei laboratori, ed anzi ne rappresentano un punto di forza. Innanzitutto esse possono costituire il volano per il cambiamento organizzativo: al suo interno le persone discutono, si fanno coinvolgere e si attivano per il cambiamento in prima persona ma in mutuo accordo col gruppo. Così facendo le opinioni divergenti non sono viste come un problema ma anzi come una risorsa: si alimentano così i meccanismi di partecipazione democratica di chi cerca di comprendere empaticamente l'altro dal suo punto di vista per trovare un accordo negoziale ovvero un'idea completamente nuova che viene messa in atto collettivamente. I meccanismi riflessivi di presa di punto di vista e espressione del proprio punto di vista (Akkerman & Bakker, 2011) si confermano dunque come punti di forza dei laboratori.

Una seconda riflessione concerne l'esperienza sul posto di lavoro che ricopre un ruolo fondamentale per lo studente e la sua futura identità di lavoratore. Se l'esperienza lavorativa è complessivamente positiva lo studente è incoraggiato a continuare la sua strada verso la professione intrapresa; se è negativa, essa rischia di determinare l'uscita prematura dal percorso di studi. Per evitare questo è necessario ancora una volta un lavoro di attivazione e riflessione collettiva per capire che cosa è andato e che cosa non è andato bene, cercando di contestualizzare l'evento ed evitando inopportune generalizzazioni. Se una

specifica situazione è andata male questo non significa che la professione scelta non sia quella giusta. Può darsi si debba ricercare un contesto lavorativo più inclusivo ove il tutor abbia il tempo per fornire allo stagista *feed-back* di natura sia positiva che negativa, ma che in ogni caso si possono mostrare allo studente gli strumenti e la strada per migliorarsi. In questo ha un ruolo essenziale il tutor e la sua relazione con lo studente, che deve essere costruttiva e centrata su un feedback puntuale e specifico che possa far crescere lo studente, individuando sia le sue criticità relative e di suoi punti di forza. D'altro canto, di fronte ad eventi 'traumatizzanti' sul posto di lavoro è necessario che la scuola si riappropri del percorso identificandone le cause, ed interrompendo il rapporto prima che degeneri. In questo senso la Teoria dell'Attività (Engestrom & Sannino, 2010) insegna a ricercare le cause delle criticità e dei conflitti non tanto nelle persone, come si è spesso portati a fare, dicendo cioè lo stagista non ha voglia di mettersi in discussione e di lavorare, oppure il datore di lavoro è uno sfruttatore, ma creando le condizioni per il successo. Utilizzando il triangolo di Engestrom (1987) si può cioè passare dall'individuo al sistema di strumenti, norme, comunità divisione ed organizzazione del lavoro che permettono un regolare fluire dell'esperienza di alternanza ovvero intervento sulle criticità che si potrebbero manifestare. In tutto questo la scuola ha il ruolo fondamentale di promotore e guida: non si tratta quindi tanto di demandare la 'parte pratica' delle attività al posto di lavoro, ma di far sì che l'esperienza lavorativa sia una parte integrante del curricolo. Nel far questo si individuano delle criticità anche a livello normativo: se è vero in teoria che le competenze apprese a lavoro nei periodi di alternanza debbano essere le stesse di quelle apprese sui banchi, si riscontra una grande difficoltà a trasformare queste competenze apprese lavorando in conoscenze che appartengono al curricolo.

Alla luce dei dati qualitativi raccolti si può ipotizzare che i vantaggi di questo tipo di educazione all'imprenditorialità variano in funzione del contesto nel quale la si sperimenta. La lunghezza dell'esperienza lavorativa rimane elemento importante non solo per acquisire le competenze più prettamente tecniche, ma soprattutto le *employability skills* connesse al senso d'iniziativa e d'imprenditorialità che possono essere sfruttate non solo sul posto di lavoro, ma in ogni ambito di vita, in una prospettiva di apprendimento permanente. In effetti, la necessità di porsi in una prospettiva di apprendimento permanente imparando in ogni contesto è emersa diverse volte durante i laboratori. La ricerca rivela inoltre il bisogno di indicatori che meglio degli EQF possono testimoniare le variazioni anche minime di conoscenze, abilità ed attitudini collegate al senso d'iniziativa e d'imprenditorialità. Cionondimeno, il fatto che durante i laboratori si siano affrontati temi imprenditoriali quali storie di successo, come si apre un'attività, il rapporto coi clienti ed i fornitori ha permesso ai ragazzi di riflettere su ed aumentare le proprie competenze imprenditoriali. L'imprenditorialità dei laboratori non risiede solo nei temi trattati, ma soprattutto nella didattica attiva e nella partecipazione dei ragazzi, che criticano, fanno proposte e si attivano per la soluzione dei problemi riscontrati.

Dalla ricerca effettuata emerge che, sia nei gruppi sperimentali che in quelli di controllo, più della metà degli studenti ha almeno un professore che proprio non sopporta. Questo inquietante elemento considerato dalla letteratura un importante fattore di dispersione andrebbe indagato meglio onde contrastare il fenomeno più efficacemente. Per la ricerca futura, si potrebbero così raccogliere più dati in relazione all'antipatia verso i propri professori che riproposti agli studenti durante i laboratori potrebbero diventare oggetto di discussione dunque di intervento formativo in ambito socioculturale per contrastare il fenomeno in

modo proattivo. Oltre a questo dato a livello di singolo contesto, a livello normativo si rimarca la necessità di incrementare gli spazi capacitativi e creatori di nuovi funzionamenti dove gli studenti, nell'ambito scuola, possano prendere decisioni informate tese alla trasformazione dei loro curricula ed ambienti di studio (classe, laboratori o alternanza scuola lavoro). Gli studenti hanno dimostrato di essere in grado di far valere le loro perplessità e critiche in modo costruttivo ed assertivo, facendosi così forti promotori di cambiamento all'interno delle istituzioni scolastiche e controbilanciare l'inerzia del sistema. Gli studenti si sono trasformati da meri recettori di curricula ed attestati ad interlocutori elettivi ed affidabili dei docenti e dei datori di lavoro, nonché portatori di interessi cogenti, la loro occupabilità. Secondo la prospettiva delle capacitazioni di Sen (2001), la scuola dovrebbe mirare ad espandere le loro libertà sia in termini di capacitazioni, quello che potrebbero fare, sia in termini di funzionamenti, cioè quello sanno fare. Si può affermare che quest'atmosfera creatrice di capacitazioni è intrinseca al laboratorio: gli studenti hanno voce per espandere le loro capacità d'azione, ma imparano anche ad effettuare scelte ragionate in autonomia. Il coinvolgimento democratico dello studente nei processi formativi che li riguardano sta diventando – a parere di chi scrive – la zona di sviluppo prossimale dei sistemi di formazione ed istruzione, elemento educativo per la piena cittadinanza consapevole e per il raggiungimento degli obiettivi dell'Europa 2020, per una crescita intelligente, solidale e sostenibile del nostro Paese come in Europa.

Riferimenti bibliografici

- Akkerman, S., & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169. doi: 10.3102/0034654311404435
- Bahri, S., & Haftorn, K. (2006). *Towards an Entrepreneurial Culture for the Twenty-first Century: Stimulating Entrepreneurial Spirit through Entrepreneurship Education in Secondary School*. UNESCO Publishing.
- Benadusi, L. (2011). Una premessa: equità e «percorsi misti» di studio e lavoro. *Scuola Democratica* (3), 10-13.
- Bertagna, G. (2011). I giovani tra formazione e lavoro – analisi e proposte. *Quaderni di ricerca sull'artigianato*, 58, 171. <http://www.quaderniartigianato.com/>
- Cedefop (2011). *Guidance supporting Europe's aspiring entrepreneurs. Policy and practice to harness future potential*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cedefop (2014). *Relazione sull'istruzione e la formazione professionale (IFP) in Italia*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cope, J. (2005). Toward a Dynamic Learning Perspective of Entrepreneurship. *Entrepreneurship: Theory & Practice*, 29(4), 373-397. doi: 10.1111/j.1540-6520.2005.00090.x
- Crayford, J., Fearon, C., McLaughlin, H., & van Vuuren, W. (2012). Affirming entrepreneurial education: learning, employability and personal development. *Industrial & Commercial Training*, 44(4), 187-193. doi: 10.1108/00197851211231450
- Dewey, J. (2004). *Esperienza e educazione*. Firenze: Sansoni.
- Draycott, M. C., & Rae, D. (2011). Enterprise education in schools and the role of competency frameworks. *INTERNATIONAL JOURNAL OF ENTREPRENEURIAL BEHAVIOUR AND RESEARCH*, 17(2), 127-145.
- Draycott, M. C., Rae, D., & Vause, K. (2011). The Assessment of Enterprise Education in the Secondary Education Sector: A New Approach? *Education & Training*, 53(8-9), 673-691.
- Engestrom, Y. (1987). *Learning by expanding: an Activity theoretic al approach to developmental research*. Orienta-Konsultit, Helsinki.
- Engestrom, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24. doi: DOI 10.1016/j.edurev.2009.12.002

- European Commission (2004). *Helping to create an entrepreneurial culture: A guide on good practices in promoting entrepreneurial attitudes and skills through education*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission (2007). *European competences for lifelong learning*.
- European Commission (2009). *Entrepreneurship in Vocational Education and Training*.
- Gibb, A. (2002). In pursuit of a new 'enterprise' and 'entrepreneurship' paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International journal of management reviews*, 4(3), 233-269.
- Isfol (2012a). *Le azioni del PON "competenze per lo sviluppo" di contrasto alla dispersione scolastica. Un'indagine valutativa*. Retrieved from www.isfol.it.
- Isfol (2012b). *Le dinamiche della dispersione formativa: dall'analisi dei percorsi di rischio alla riattivazione delle reti di supporto*. Retrieved from www.isfol.it.
- Jones, B., & Iredale, N. (2010). Enterprise Education as Pedagogy. *Education & Training*, 52(1), 7-19.
- Kozlinska, I. (2012). Fundamental View of the Outcomes of Entrepreneurship Education. *Fundamentaalne vaade ettevõtlushariduse väljunditele*.(90), 3-28.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2006). *La dispersione scolastica. Indicatori di Base*. Retrieved from www.portalecnel.it.
- Morin, E. (2012). *La via per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morselli, D. (2014). *Entrepreneurship Teaching in Vocational Education. A comparative study in Italy and Australia using the Change Laboratory*. (Doctoral dissertation), Ca' Foscari University of Venice and the University of Melbourne. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10579/4610>
- Morselli, D., Costa, M., & Margiotta, U. (2014). Entrepreneurship education based on the Change Laboratory. *The International Journal of Management Education*.
- Mwasalwiba, E.S. (2010). Entrepreneurship Education: A Review of Its Objectives, Teaching Methods, and Impact Indicators. *Education & Training*, 52(1), 20-47.
- OECD & European Commission (2013). *The missing entrepreneurs: policies for inclusive entrepreneurship in Europe*. Paris: OECD.
- Piketty, T. (2014). *Il Capitale nel XXI secolo*. Milano: Bompiani.
- Sen, A. (2001). *Development as freedom*: Oxford Paperbacks.
- Taatila, V.P. (2010). Learning Entrepreneurship in Higher Education. *Education & Training*, 52(1), 48-61.
- UNESCO. (2012). Transforming TVET: Building skills for work and life *Third International Congress on Technical and Vocational Education and Training*. Shanghai, People's Republic of China.
- Virkkunen, J., & Newnham, D.S. (2013). *The Change Laboratory. A tool for collaborative development of work and education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Veca, S. (2014). *Non c'è alternativa*. Bari: Laterza.
- Volkman, C., Wilson, K.E., Mariotti, S., Rabuzzi, D., Vyakarnam, S., & Sepulveda, A. (2009). *Educating the Next Wave of Entrepreneurs: Unlocking Entrepreneurial Capabilities to Meet the Global Challenges of the 21st Century*.
- Wibrow, B. (2011). *Employability skills at a glance*. Adelaide: NCVER Retrieved from www.ncver.edu.au.
- Zucchermaglio, C.a, Alby, F., Fatigante, M., & Saguetta, M. (2013). *Fare ricerca situata in psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino.

