



FOCUS

Scuola e lavoro nella formazione dei giovani: il museo come spazio di orientamento

Veronica Russo

Fixed-term researcher type (a) (junior) | Department of Education Sciences "Giovanni Maria Bertin" | University of Bologna | veronica.russo6@unibo.it

School and work in the education of youth: museum as a space of job orientation

Abstract

The paper explores the educational value of the school-work experiences at the museum focusing on the choice of the context by the student. Specifically, it describes the role of the museum as a space of career guidance for the development of skills and self-determination. Some results of an exploratory research are going to be showned below that presents the experience carried out by students in the museums of Emilia Romagna.

Keywords

Job orientation; school; work; museum; skills

Il contributo approfondisce le valenze educative dei percorsi scuola-lavoro al museo ponendo lo sguardo sulla scelta del contesto da parte dello studente. Nello specifico il contributo analizza il ruolo del museo come spazio di orientamento per lo sviluppo di competenze e di autodeterminazione. A seguire si presentano alcuni risultati di una ricerca esplorativa che restituisce, attraverso la voce degli studenti, la loro esperienza nei musei dell'Emilia-Romagna.

Parole chiave

Orientamento; scuola; lavoro; museo; competenze

1. I percorsi scuola-lavoro al museo: una introduzione

Alcune ricerche hanno dimostrato che i giovani sono tra i visitatori più presenti nei musei quando partecipano a percorsi didattici organizzati dalla scuola, ad esempio, durante le gite o all'interno di progetti formalizzati (Zuccoli, 2014; De Luca, 2016). Le visite sono, invece, nettamente inferiori quando i giovani si recano al museo per scelta, con la famiglia e con gli amici (ISTAT, 2017). Nel loro immaginario il museo è, infatti, considerato un luogo distante da quello vissuto nel quotidiano (Bollo, Gariboldi 2008), vetusto e poco coinvolgente, più legato al passato e quindi in contrasto con il presente e il futuro. Se la scuola costituisce uno dei pochi canali di accesso al museo è dunque importante creare nei giovani delle occasioni di avvicinamento per generare curiosità e interesse.

L'alternanza scuola-lavoro, sperimentata con successo nei musei già dal 2003 (Borgia, De Luca, 2016), resa obbligatoria nel 2015 (L.107), e rinominata nel 2018 Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO, L.145), ha ampliato notevolmente la platea di giovani che frequentano i musei. Da utenti temporanei, visitatori di passaggio, a volte distratti e annoiati, i giovani sono divenuti veri e propri agenti (Sen, 2014) chiamati a rivestire un duplice ruolo, di utenti e partner, "utenti a cui proporre itinerari di scoperta, di osservazione e di conoscenza e di partner con cui progettare, realizzare e inventare percorsi" (Panciroli, 2016, p.127). Con i PCTO, il focus sulle competenze trasversali e sull'orientamento viene ulteriormente enfatizzato; come cita infatti la legge, maturare un atteggiamento di graduale comprensione delle proprie vocazioni personali significa "contribuire ad orientare i giovani nelle scelte successive al conseguimento del diploma quinquennale, anche sviluppando capacità di autovalutazione delle proprie attitudini e aspettative" (L. 145/2018, art.1 co.785). Anche al museo i percorsi scuola-lavoro, progettati con una finalità orientativa, permettono al giovane di generare quelle capacitazioni (Sen, 2010; Nussbaum, 2012) necessarie a far emergere interessi («ho capito che andare al museo è interessante», «ora che ho scoperto il museo ci andrò più spesso», «il museo non è così noioso come pensavo»), vocazioni personali («mi piacerebbe lavorare in questo settore», «mi sento portato per questo campo di studio»; «ho capito che questo contesto non fa per me») per sperimentarsi in un ambiente di lavoro nuovo, a contatto con professionisti museali («ho scoperto il lavoro del curatore»; «ho svolto attività con i bambini affiancando l'educatore museale»), con il pubblico («ho imparato a relazionarmi con visitatori di differenti età»), e con i propri pari («sono riuscito a collaborare con i miei compagni»). Se quindi le capacitazioni (Nussbaum, 2012; Sen, 2014) si formano nei contesti di vita e in interazione con l'ambiente, queste possono esprimersi solo e soltanto se le condizioni lo permettono.

Per non trasformarsi in un'occasione perduta, i percorsi scuola-lavoro dovrebbero rappresentare per i giovani un'opportunità per conoscere il museo dietro le quinte: approfondire la conoscenza sugli oggetti/beni del patrimonio da differenti punti di vista (conservazione, restauro, comunicazione, didattica...), svolgere attività individuali e in gruppo attraverso l'affiancamento di professionisti (curatori, conservatori, responsabili dei servizi educativi, educatori museali....) per comprendere ruoli, attività e competenze. Queste esperienze dovrebbero, al contempo, divenire un'opportunità per educare i giovani a alimentare il senso di cittadinanza (Da Milano, Falchetti, 2018) e aumentare la consapevolezza sul valore del patrimonio al fine di stimolare nuove forme di pensiero.

Ma come sostenere interesse nei giovani? Le ricerche ci dicono che la partecipazione alla vita dei musei può divenire benefica quando i giovani riconoscono nella relazione con il personale adulto del museo un rapporto non di dipendenza ma di collaborazione (Allard, 1993; De Luca, 2011). Creare un legame di complicità con i giovani (Nouvellon e Jonchery, 2014; Zuccoli, 2017) significa sostenere il loro bisogno di sentirsi partecipi, desiderosi di mettersi in gioco e valorizzati nel poter dare un loro contributo (Schwartz, 2005). Come ricorda, a questo proposito, Baldriga (2017):

a volte un ragazzo sta lì, nessuno ci bada, non gli si dà importanza. È solo un ragazzo. Basta dargli un compito, spiegandogliene il motivo, rendendolo partecipe di un progetto concreto, che abbia un riscontro tangibile. È il modo migliore per dire a quel ragazzo: ecco, sei importante anche tu. Il compito principale della scuola è proprio questo, dimostrare ai ragazzi come e quanto possono essere importanti, da subito (p. 110).

2. Il valore della scelta nel processo di autodeterminazione e orientamento

Nei percorsi scuola-lavoro gli studenti manifestano il desiderio di poter decidere autonomamente quale itinerario intraprendere, tuttavia, come emerso dall'Inchiesta nazionale Unione Studenti (2017) questo non sempre viene garantito. Se nella migliore delle ipotesi, infatti, sono gli studenti a individuare, tra un ventaglio di proposte, il percorso più vicino ai propri desideri, può capitare che lo studente sia obbligato a seguirne uno già prefigurato. Se da un lato, quindi, la scuola assume una centralità orientativa quando educa gli studenti a fare scelte consapevoli e autonome, meditate e realistiche, sul proprio futuro scolastico e professionale (Biagioli, 2012), dall'altro ciò viene meno quando i percorsi sono concepiti ad esclusivo appannaggio delle scelte degli adulti che, con generale diffidenza, possono limitare il campo di manovra dei giovani, con lo scopo di renderli spettatori passivi. L'orientamento dovrebbe, infatti, essere considerato un processo continuo di conoscenza di sé dove la capacità di saper scegliere e di sostenere le proprie decisioni muta in relazione ad eventi e situazioni (Loiodice, 2012). Nel caso in cui lo studente faccia emergere un particolare interesse è importante restituirgli la possibilità di inserirsi in un contesto affine ai suoi desideri e dunque di permettergli di decidere in autonomia all'interno di un contesto protetto (Batini, De Carlo, 2016). Se pensiamo, a questo proposito, all'importante momento di passaggio dalla scuola secondaria di primo grado a quella di secondo grado, le famiglie possono avere un ruolo cruciale nel processo di scelta dei giovani e influenzarli con aspettative retributive e di prestigio sociale non sempre realistiche (Scuotto, 2018). Contrariamente a ciò, i giovani hanno bisogno che il loro desiderio di autorealizzazione sia accolto da chi gli sta attorno perché il sogno:

è la leva di un processo che muove alla ricerca concreta di risposte sulle proprie attitudini e sul proprio talento [...] il sogno su di sé, su ciò che si potrà essere, alimenta in qualche modo la dimensione del desiderio che spinge l'adolescente a sperimentarsi, a mettersi alla prova (Barone 2009, p. 104).

La scoperta della propria vocazione personale può essere legata anche all'incontro con persone "toccate dalla grazia, che tramite il lavoro esprimono il loro amore per la vita e che nell'insegnarlo ai giovani manifestano la riconoscenza per i doni ricevuti" (Nicoli, 2018, p. 208). Insegnanti, professionisti, esperti e amici possono far emergere nuovi interessi nei giovani aprendo orizzonti di possibilità (Bertolini, 1988). Tuttavia, nonostante la sicurezza e sfrontatezza apparente, manifestata spesso come forma di difesa, è possibile che di fronte alle proposte formative della scuola, i giovani sperimentino incertezza o disorientamento. Famiglie e insegnanti hanno il difficile compito di essere lungimiranti nell'intercettare i segnali di malessere dei giovani, anche quando questi non sono manifesti, di saper leggere tra le righe i loro comportamenti, di avvicinarsi con tatto al loro sconforto per risvegliare quel desiderio di progettualità (Bertin, Contini, 2004). La dilatazione del campo di esperienza (Bertolini et alii, 2015) diventa, quindi, per i giovani una possibilità insostituibile per vivere esperienze di segno opposto rispetto a quelle vissute fino a quel momento, per meravigliarsi di fronte al mondo e guardarlo con occhi diversi, in altre parole, per fare i conti con l'inatteso. La rinegoziazione dei propri punti di vista, mediante il contatto con l'esperienza, può infatti produrre una trasformazione di competenze ma anche di vissuti, pensieri ed emozioni che coinvolgono tanto la sfera cognitiva quanto quella fisica, espressiva, sociale-relazionale e comunicativa.

I percorsi scuola-lavoro possono divenire un'ottima palestra per scoprire la propria vocazione personale e per "trovare un legame sensibile e operoso, orientato all'azione tra sé e il mondo" (Nicoli 2018, p. 204). Questo è possibile quando si permette al giovane di poter ampliare il proprio ventaglio di esperienze, mettersi alla prova, avvicinarsi al mondo del lavoro per far coincidere i propri interessi con una professione che da ideale diventa reale. L'incontro con il lavoro permette di scoprire che quella professione è ciò che si vuole fare una volta diventato grande («ho capito che quel lavoro mi piace», «quando faccio quel lavoro il tempo scorre veloce e mi sento soddisfatto») o al contrario di comprendere che quella professione non era ciò che lo studente aveva immaginato («ho capito che quel lavoro non fa per me», «quel lavoro non mi rappresenta»). È dunque nei contesti di lavoro che lo studente può misurarsi con compiti e attività concrete. Ciò gli permette di aprirsi a strade nuove, porsi in relazione con gli altri, immaginarsi in un certo modo e fare anche i conti con le difficoltà, incontrare la paura di non farcela e la conseguente necessità di chiedere aiuto.

I percorsi scuola-lavoro possono rappresentare, inoltre, una reale opportunità per intercettare gli studenti che rischiano di uscire precocemente dal sistema scolastico e i cui talenti rimangono sopiti o non sono,

semplicemente, valorizzati. L'incontro della scuola con il mondo del lavoro permette allora di contrastare l'isolamento, la tendenza alla procrastinazione, l'assenza di aspirazioni personali e professionali e restituisce ai giovani un valore, come persone e come futuri lavoratori, e anche una nuova immagine di sé rispetto a ciò che sono in grado fare. L'acquisizione e lo sviluppo di competenze lavorative rappresentano pertanto degli elementi chiave per ridurre il dropout (Vitale, 2016) in quanto riducono il rischio che i percorsi negativi si estendano sull'identità personale (Pozzi e Pocaterra, 2007). Intervenire in una dimensione di prevenzione del rischio è dunque il compito dell'educazione e più in generale della scuola; ciò implica la necessità di connettere tanto la dimensione individuale della persona quanto quella collettiva delle istituzioni che hanno il compito di proporre ai giovani delle opportunità di successo. I percorsi scuola-lavoro possono riaccendere nel giovane quel desiderio di conoscenza quando percepisce che quanto appreso a scuola non è del tutto avulso dal mondo esterno. È dunque alla scuola e agli enti sul territorio che "compete l'impegno di fornire saperi attualizzati e di accompagnare con esperienze significative la formazione di personalità solide, capaci di inserirsi nelle realtà in modo positivo, autonomo e responsabile" (Salatin, 2018, p. 408).

La dimensione dell'inclusione è oltremodo centrale nei percorsi scuola-lavoro, come indicato anche nelle linee guida sulle modalità di assegnazione delle misure di sostegno e modello di PEI (Decreto interministeriale 182/2020). Queste esperienze rappresentano, infatti, delle importanti occasioni formative di inserimento lavorativo (Tino e Ruzzante, 2016) in quanto contrastano una condizione di invisibilità (Goussot, 2009) e di esclusione dal mercato del lavoro che potrebbe condurre i giovani a "seguire un progetto di vita che non ha[nno] scelto direttamente ma che altri hanno prospettato e disegnato" (Tridico, 2018, p. 18). In questa direzione la scuola dovrebbe impegnarsi a compiere per lo studente scelte personalizzate in un contesto progettuale flessibile (Dainese, 2015) costruendo, con gli enti ospitanti, delle proposte negoziate.

Strutturati secondo una programmazione per obiettivi minimi o differenziati, i percorsi scuola-lavoro permettono agli studenti di muoversi in piena autonomia nel contesto lavorativo che ha un ruolo centrale nel promuovere autodeterminazione (Cottini, 2016). È nei contesti di lavoro che gli studenti possono esercitare l'autodeterminazione divenendo agenti causali del processo decisionale (Friso, 2017), capaci cioè di compiere delle scelte per l'autorealizzazione e il miglioramento della propria qualità di vita, coltivando il desiderio di emanciparsi ed evolversi (Tridico, 2018). Il supporto costante di adulti competenti, capaci di affiancarsi ai giovani, non solo dal punto di vista professionale ma anche umano, è in questo senso determinante. Questo non significa limitare la loro autonomia, continuare a prenderli per mano o de-responsabilizzarli ma dimostrarsi disponibili ad ascoltarli, ad accogliere i loro dubbi e le loro domande, dando valore all'esperienza vissuta.

3. La voce degli studenti nei percorsi scuola-lavoro nei musei dell'Emilia-Romagna: una ricerca esplorativa

A seguire si presentano alcuni estratti della ricerca condotta nel triennio 2016-2019 durante il percorso di dottorato di ricerca in Scienze Pedagogiche presso l'Università di Bologna che ha avuto lo scopo di esplorare l'alternanza scuola-lavoro nei musei della regione Emilia-Romagna. La ricerca è stata strutturata secondo un disegno sequenziale-esplorativo con metodo misto (Creswell, Plano Clark, 2011) che ha previsto, in una prima fase, la conduzione di interviste a un campione di testimoni privilegiati appartenenti all'ambito istituzionale (dirigenti ministeriali e regionali), scolastico (studenti e insegnanti-tutor) e museale (professionisti museali-tutor) e, in una seconda fase, la somministrazione di questionari ad un campione più ampio di rispondenti. In questo contributo saranno presentati, in particolare, alcuni risultati emersi da interviste e questionari rivolti agli studenti.

3.1 Le interviste

Le interviste hanno coinvolto dieci studenti liceali che, tra il 2016 e il 2018, hanno svolto un percorso di alternanza scuola-lavoro nei musei dell'Emilia-Romagna. Trattandosi di una ricerca con metodo misto, le interviste hanno permesso da un lato di approfondire i vissuti legati all'esperienza degli studenti e dall'altro

di concettualizzare gli elementi che strutturano le esperienze (Sità, 2017). A questo proposito, infatti, l'analisi delle interviste ha permesso di costruire il questionario poi diffuso ad un ampio campione di studenti. L'intervista è stata costruita secondo dei nuclei tematici di analisi, tra questi quello relativo "all'orientamento e alle prospettive future" per indagare se il percorso scuola-lavoro al museo potesse favorire l'orientamento dello studente rispetto ai suoi interessi e alle future scelte professionali.

Per quanto riguarda la scelta del contesto, alcuni studenti hanno dichiarato di aver indicato il museo tra una serie di proposte presentate dal tutor, in alcuni casi anche per questioni di comodità:

io ho scelto questa dei musei [...] perché sinceramente l'ho trovata più interessante [...] [...] io mi sono sentito libero, c'erano varie opzioni e ho scelto quella del museo perché era quella che preferivo e che secondo me mi sarebbe piaciuta di più (Pietro);

nessuno voleva andare al museo e ho detto: «va beh è di fianco a casa mia» perché io abito comunque lì vicino, ci vado io, ci provo io e infatti ho fatto bene perché mi è piaciuto un sacco. [...] avrei preferito un museo a una azienda. Cioè perché ho fatto anche quest'estate uno stage in una azienda e ho preferito molto di più quello al museo, mi è piaciuto tantissimo (Alice).

Gli studenti intervistati hanno complessivamente apprezzato l'esperienza al museo:

quando disallestivo la mostra mi sembrava di prendermi cura di creature [...] mi sembrava proprio di avere la storia tra le mani, mi è piaciuto molto (Alice);

ho imparato come funziona un museo, come analizzare un'opera [...] in pratica ci ha portato dalle persone che lavorano al museo e ogni singola persona ci ha spiegato il ruolo che svolgeva all'interno [...] è stata utile anche perché uscendo da un Liceo linguistico abbiamo vari sbocchi e uno magari è quello di andare a lavorare in un museo (Giulia).

Come affermato da Federico e Angelo, il relazionarsi con i visitatori del museo gli ha permesso di superare la timidezza e di acquisire sicurezza in loro stessi:

innanzitutto, parlo molto di più in generale (ride). [...] Cioè anche personalmente. [...] magari ero un po' più timido allora, adesso parlo un sacco (Federico);

più tu esponi quello che sai davanti ad altre persone più prendi sicurezza in te; quindi, magari cominci a parlare con più scioltezza, esci un pochino magari dalla tua bolla di timidezza (Angelo).

Giulia, che non ha potuto relazionarsi con i visitatori, ha percepito la sua presenza poco rilevante:

io mi sono sentita un po' inutile perché preferivo comunque relazionarmi con le persone mentre là ogni giorno andavamo, ci spiegavano una sala, un quadro, interessante sì ma non abbiamo visto cioè nessuno sostanzialmente.

Sempre secondo Giulia il percorso ha rappresentato un'occasione di riscatto per alcuni compagni di classe:

dei miei compagni che in generale in classe non vanno molto bene o sono sempre disattenti là magari ha interessato tutto quanto e stavano attenti e sono stati anche bravi.

Per Jennifer, il percorso le ha permesso di vedere il museo in modo inedito:

a me personalmente prima non mi ispiravano tanto [i musei] perché lo pensavo di più come fatto scolastico: vado nel museo mi seguo la mia lezioncina torno a casa [...] secondo me se le persone non lo vedessero come: «la scuola mi obbliga ad andare al museo» sarebbe fattibile [...] l'alternanza mi ha avvicinato molto, è stata molto utile.

Per Luca, Guglielmo e Alice l'esperienza è stata importante per conoscere il mondo del lavoro al di fuori della scuola:

non è la branca che avrei scelto però comunque è molto importante fare un'esperienza lavorativa anche fuori dalla tua branca che vorresti intraprendere soprattutto per capire la situazione lavorativa, riuscire ad orientarti con le varie persone, gestirti con gli orari (Luca);

l'alternanza ti dà l'idea che finita la scuola il mondo del lavoro non è così materno come magari uno è preparato ad affrontare [...] hai sicuramente delle marce in più se sei pronto, ti puoi muovere con più sicurezza quando sai già cosa ti può capitare (Guglielmo);

a livello professionale ho imparato cosa vuol dire anche lavorare [...] comunque è più pesante che stare sei ore a sedere a scuola col cambio d'ora e l'intervallo (Alice).

Nonostante il gradimento, Alice e Jennifer hanno compreso che quanto svolto non rispecchia un interesse lavorativo futuro:

mi ha fatto capire che il mondo dell'arte mi piace tantissimo ma a livello umano perché se dovessi fare un lavoro così secondo me perderei la passione che ho verso questo, non lo so (Alice);

so che in futuro questo non è un lavoro per me [...] però mi ha formato a livello personale perché prima non sapevo se in museo io ci sarei mai potuta stare. Magari in futuro avrei provato a prendere lavoro lì e magari l'avrei lasciato. Adesso so che proprio non ci andrei [...] so che questo lavoro non fa per me (Jennifer).

Per Angelo il percorso ha confermato una passione personale, a Enrico ha permesso di capire cosa fare nel futuro:

mi ha confermato il fatto che mi piace stare a contatto con le persone. [...] l'arte rimane una piacevole amica nel senso che rimane un hobby, una passione e magari in futuro potrebbe diventare anche un lavoro, un secondo lavoro lo è già magari potrà diventare il principale lavoro. Ora come ora è difficile però... (Angelo);

ha confermato quello che vorrei fare più avanti cioè vedendo quello che facevano loro ho capito che sarebbe piaciuto anche a me [...] noi del mondo del lavoro non ne sappiamo un granché e quando ti ritrovi lì in mezzo, inizi a capire anche più cose su come funziona, di cosa c'è bisogno (Enrico).

3.2 I questionari

Il questionario è stato somministrato a 430 studenti provenienti da 28 scuole dell'Emilia-Romagna che hanno partecipato a 495 percorsi scuola-lavoro in 35 musei della regione. Gli studenti provengono in maggioranza dal Liceo (61%)¹, nello specifico dagli indirizzi scientifico (42%) linguistico (23%) e classico (13%)². I percorsi sono stati svolti in maggioranza durante la classe terza³ nei musei d'arte (29%) e nei musei di storia e scienze naturali (17%)⁴.

Alla domanda sulla scelta di fare l'alternanza scuola-lavoro al museo, gli studenti hanno evidenziato in

1 Liceo (61%), istituto di istruzione superiore (32%), istituto tecnico (4%), istituto professionale (4%).

2 Liceo artistico (6%), liceo classico (13%), liceo linguistico (23%), liceo musicale e coreutico (1%), liceo scientifico (42%), liceo scienze umane (4%); istituto tecnico indirizzo turismo (10%), istituto professionale indirizzo servizi sociosanitari (0%).

3 Classi III (258 percorsi), IV (209 percorsi), V (28 percorsi).

4 Musei d'arte (29%), musei di storia e scienze naturali (17%), musei misti (11%); musei di religione e di culto (9%); musei di storia (9%); musei tematici o specializzati (9%); musei di archeologia (6%); musei di scienza e tecnica (6%); musei industriali e d'impresa (3%); musei di etnografia e antropologia (0%).

maggioranza di non aver scelto autonomamente ma che è stata l'insegnante a decidere per loro (72%). Gli studenti hanno specificato, in misura minore, di aver avuto la possibilità di scegliere il museo, sempre però a partire dalle proposte presentate dall'insegnante (22%).

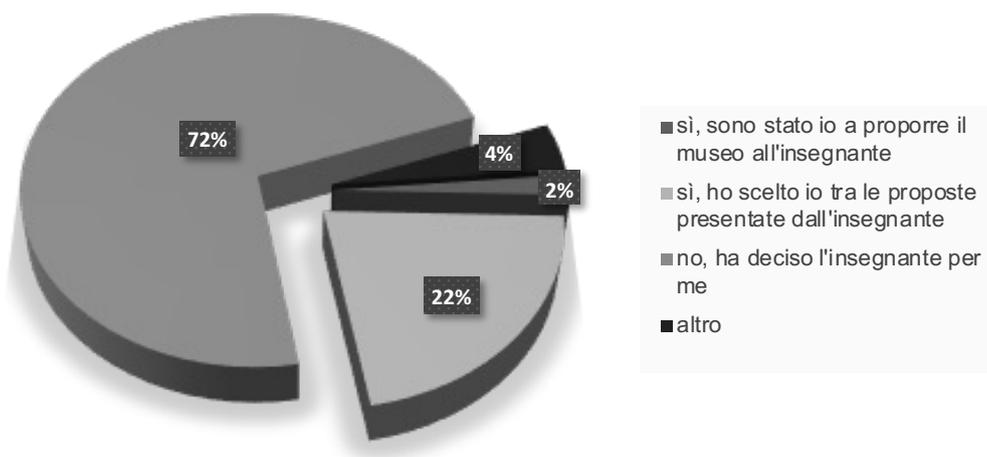


Fig. 1: Scelta o non scelta del percorso scuola-lavoro al museo

Alla richiesta di indicare le motivazioni della scelta di svolgere il percorso scuola-lavoro al museo, gli studenti evidenziano di aver scelto molto/abbastanza il museo casualmente (87%)⁵ o per comodità (di orario, di vicinanza da casa) (58%)⁶ e dichiarano anche di essere poco/per niente interessati a conoscere le attività del museo (86%)⁷ e le professioni (70%)⁸.

Per quanto riguarda l'attinenza con l'indirizzo di studio, gli studenti hanno avuto pareri discordanti⁹ ma le domande aperte hanno offerto ulteriori spunti di riflessione. A questo proposito alcuni studenti hanno indicato che la scelta al museo debba nascere da un interesse: "se non piace non funziona", "dipende da persona a persona e dai propri gusti e dalle proprie passioni".

Alla domanda: "ti sei sentito che quello che stavi facendo era utile?" la maggioranza degli studenti ha ritenuto che quello che stava facendo fosse abbastanza utile (47%)¹⁰. Nelle domande aperte i rispondenti hanno però associato la variabile utilità con il loro essersi sentiti personalmente utili o poco utili. In particolare, alcuni di loro hanno indicato di non aver fornito al museo il loro aiuto: "a nessuno importa del lavoro che svolgi", "molto spesso quello che facevo mi sembrava inutile", "non ero utile", "sento di non aver fornito al museo un aiuto fondamentale". "durante le due settimane non mi sono sentita utile poiché i visitatori non erano numerosi e spesso preferivano le audioguide (benché io provassi a interagire e ad aiutare)".

Agli studenti è stato chiesto, inoltre, di indicare quali competenze avessero acquisito durante il percorso al museo. Per quanto riguarda le competenze per assi culturali hanno indicato di avere molto/abbastanza acquisito la competenza riguardante la "conoscenza e rispetto dei beni culturali e ambientali del proprio territorio"¹¹ e il "riconoscimento e apprezzamento di opere, reperti e oggetti"¹². Come affermato dagli studenti il percorso di alternanza: "mette i giovani a contatto con l'arte", "appassiona", permette "di apprezzare la bellezza dell'espressione artistica degli uomini del passato senza dover pagare il biglietto", "permette a ognuno di noi di conoscere meglio la nostra città e di diventare più responsabili".

Per quanto riguarda le life skills, gli studenti hanno evidenziato di avere acquisito abbastanza la com-

5 molto (68%), abbastanza (19%), poco (11%), per niente (2%).

6 molto (19%), abbastanza (39%), poco (28%), per niente (14%).

7 molto (2%), abbastanza (12%), poco (58%), per niente (28%).

8 molto (5%), abbastanza (26%), poco (49%), per niente (21%).

9 sì (24%) più sì che no (29%), più no che sì (31%), no (16%).

10 molto (12%), abbastanza (47%), poco (27%), per niente (14%).

11 molto (28%), abbastanza (48%), poco (17%), per niente (7%).

12 molto (22%), abbastanza (49%), poco (23%), per niente (7%).

petenza del “relazionarsi con gli altri in maniera positiva” (51%)¹³: “ho imparato a rapportarmi con adulti in posizione lavorativa superiore alla mia”, ho sviluppato la “capacità di collaborare e convivere con altre persone all’interno di un ambiente lavorativo”. Inoltre, hanno indicato di aver instaurato una relazione con i compagni di classe: “la classe si è avvicinata di più” “ho conosciuto meglio i miei compagni di classe”. Il “saper comunicare in modo efficace” è stata considerata una competenza abbastanza sviluppata (43%)¹⁴: “riuscire a parlare ad altre persone liberamente”, “imparare ad esporre a persone di diverse classi di età”, “provare le mie abilità come guida”. Per alcuni studenti non è stato semplice “parlare davanti a un pubblico maturo”. C’è chi ha parlato di “ansia da prestazione”, di “non sapere esporre correttamente”.

Gli studenti hanno anche rivelato di aver abbastanza sviluppato competenze riguardanti il “pensiero critico”¹⁵ e il “pensiero creativo”¹⁶: “apre nuove prospettive di sviluppo di creatività a livello personale e può sviluppare passione”, “si impara a cercare e sviluppare un pensiero autonomo e critico”, “è un’esperienza creativa e stimolante, e diversa dal solito”, “consente di maturare un forte spirito creativo, critico e di responsabilità”.

Per quanto riguarda le competenze di orientamento, gli studenti hanno indicato con il 45% di aver abbastanza “conosciuto il mondo del lavoro”¹⁷, di “imparare ad organizzare e gestire il lavoro” e “di abituarsi agli orari di lavoro”. Gli studenti hanno avuto la possibilità di osservare le dinamiche lavorative, di apprendere un lavoro e imparare a organizzarlo: “ti fa capire il lavoro che c’è dietro”. L’esperienza gli ha permesso di comprendere come è organizzato un museo dall’interno: “scoprire cosa si trova dietro alla gestione di un museo”, “nessuno immagina tutto il lavoro che c’è dietro all’allestimento di una mostra”, “è interessante vedere i meccanismi di un museo”, le “diverse mansioni da svolgere”, il “come si lavora in un museo”, “conoscere meglio come muoversi e comportarsi in un museo”. Gli studenti, che hanno specificato di aver conosciuto il museo poco o per niente, si sono mostrati incerti sull’esperienza mettendo in luce la difficoltà di inserirsi in un contesto in cui è difficile trovare un’occupazione futura: “solo una piccola percentuale dei lavoratori che hanno studiato al liceo lavorano in un museo”, “è un lavoro per pochi”.

Ancora, gli studenti hanno affermato che il percorso gli ha permesso abbastanza di “acquisire competenze in modo più pratico rispetto a quelle apprese a scuola” (43%)¹⁸: “è un’esperienza interessante e diversa da quella che noi studenti siamo abituati a svolgere a scuola”, “si impara a gestire situazioni diverse dal contesto scolastico”; “ti consente di mettere alla prova non solo te stesso ma anche le conoscenze acquisite a scuola”. In riferimento ai giudizi negativi, gli studenti hanno evidenziato in maggioranza che il percorso non gli ha permesso di “sentirsi più motivati allo studio”¹⁹; sono inoltre incerti nel ritenere che il percorso abbia abbastanza o poco “suscitato nuovi interessi”²⁰ e li abbia abbastanza, poco o per niente “orientati rispetto alle scelte professionali future”²¹.

Complessivamente gli studenti hanno espresso con il 60% che consiglierebbero il percorso scuola-lavoro al museo. L’esperienza è stata per loro un’opportunità di crescita personale che gli ha permesso di acquisire sicurezza in loro stessi e intraprendenza: “ti aiuta ad aprirti ed esprimerti”, aiuta “a essere più gentile”, “aiuta anche la crescita personale”, “ho potuto sfruttare le mie potenzialità”, “così vedi quello che sei in grado di fare”.

13 molto (16%), abbastanza (51%), poco (21%), per niente (12%).

14 molto (12%), abbastanza (43%), poco (29%), per niente (15%).

15 molto (22%), abbastanza (47%), poco (22%), per niente (9%).

16 molto (24%), abbastanza (37%), poco (23%), per niente (16%).

17 molto (13%), abbastanza (45%), poco (26%), per niente (16%).

18 molto (15%), abbastanza (43%), poco (27%), per niente (15%).

19 molto (6%), abbastanza (21%), poco (36%), per niente (37%).

20 molto (9%), abbastanza (32%), poco (33%), per niente (25%).

21 molto (15%), abbastanza (43%), poco (27%), per niente (15%).

21 molto (10%), abbastanza (29%), poco (33%), per niente (28%).

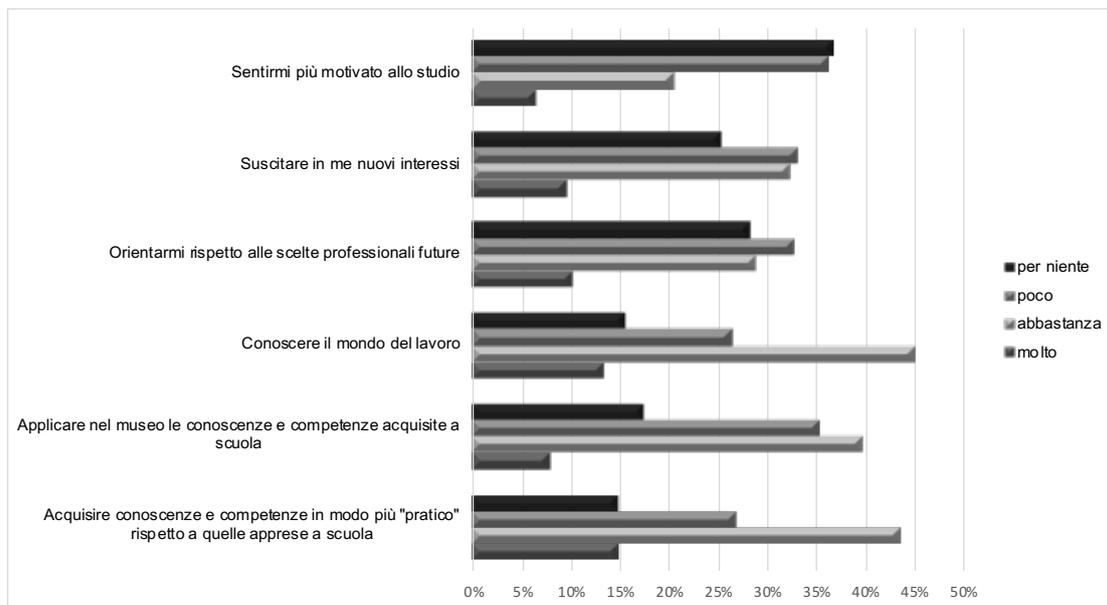


Fig. 2: Competenze di orientamento al lavoro nei percorsi di scuola-lavoro al museo

4. Conclusioni

La ricerca ha messo in luce come la scelta di svolgere il percorso al museo parta spesso dalle proposte presentate dall'insegnante/tutor mentre quando è lo studente a individuare il museo, la scelta è spesso casuale e priva di una reale conoscenza del contesto. Lo studente si avvicina quindi al museo per la prima volta solo nel momento in cui inizia il percorso. Se questo conferma la difficoltà di un loro avvicinamento ai musei, è altrettanto vero che i percorsi scuola-lavoro permettono a tutti i giovani, e a maggior ragione a chi non reputa il museo come la sua prima scelta, di conoscerlo sotto un'altra veste: non quella di visitatore ma di lavoratore.

Quando la scelta di partecipare ad un percorso scuola-lavoro al museo non è volontaria, la possibilità di andare incontro a possibili delusioni è un elemento da tenere in considerazione; un'esperienza che non li rispecchia può rivelarsi deludente e incidere sulla possibilità di ritornare al museo. Tuttavia, come emerso dalla ricerca, è possibile che il percorso venga apprezzato dal giovane che riscopre nel museo un contesto inedito per sperimentarsi con consapevolezza, relazionarsi con gli altri per esprimere punti di vista, esercitare spirito critico, autonomia, creatività e senso di responsabilità.

Un altro dato interessante che è emerso dalla ricerca è la correlazione tra la soddisfazione del percorso e la percezione di utilità che gli studenti riconducono a loro stessi. Gli studenti indicano, infatti, che il percorso scuola-lavoro ha rappresentato una possibilità di crescita e di arricchimento personale ma affermano anche di non averla considerata utile quando hanno percepito di non essersi sentiti utili e dunque di non aver dato all'istituzione un contributo rilevante.

Per quanto riguarda l'orientamento, gli studenti dichiarano in maggioranza che il percorso al museo gli abbia permesso di conoscere il mondo del lavoro e di acquisire competenze in modo pratico rispetto a quelle apprese a scuola ma si dimostrano incerti nel ritenere che il percorso li abbia orientati rispetto alle scelte professionali future.

Come è stato più volte ribadito occorre pertanto superare l'idea che il percorso al museo sia vissuto come l'ennesimo adempimento di un compito: l'affiancamento di professionisti competenti diviene, in questo senso, fondamentale affinché venga restituito al giovane un supporto costante e un feedback motivante ancor prima di entrare nel luogo di lavoro e ogni qualvolta svolge il percorso e poi ritorna in classe per ripensare a quanto fatto. Ciò presuppone quindi, necessariamente, il coinvolgimento attivo dello studente, sin dalle fasi iniziali del percorso, e una collaborazione effettiva tra scuola e museo foriera di nuovi stimoli.

Note bibliografiche

- Allard M. (1993). Les adolescents et les musées. *Revue des sciences de l'Éducation*, XIX, 4, pp. 765-774.
- Baldriga I. (2017). *Diritto alla bellezza. Educazione al patrimonio artistico, sostenibilità e cittadinanza*. Firenze: Le Monnier Università.
- Barone P. (2009). *Pedagogia dell'adolescenza*. Milano: Guerini Scientifica.
- Batini F., De Carlo M.E. (2016). *Alternanza scuola lavoro: storia, progettazione, orientamento, competenze*. I quaderni della ricerca, 30. Torino: Loescher.
- Biagioli R. (2012). Orientamento e formazione. *Me.Tis. Mondi educativi. Temi, indagini suggestioni*, II, 1, 6.
- Bertin G.M., Contini M. (2004). *Educare alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Bertolini P. et alii (Eds.) (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee d'intervento: Pedagogia interpretativa e linee d'intervento*. Vol.13, Milano: FrancoAngeli.
- Bertolini P. (1988). *Lesistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bollo A., Gariboldi A. (2008). Non vado al museo! Esplorazione del non pubblico degli adolescenti. In A. Bollo (Ed.), *I pubblici dei musei. Conoscenza e politiche* (pp. 107-136). Milano: FrancoAngeli.
- Borgia E., De Luca, M. (2016). *Il 'Portolano' dell'alternanza scuola lavoro nei luoghi della cultura, Parte I- Alternanza scuola lavoro: istruzioni per l'uso*. Roma: Ministero dei Beni e delle Attività Culturali e del Turismo, Direzione generale Educazione e Ricerca.
- Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- Creswell J.W., Plano Clark V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dainese R. (2015). Progetto di vita e disabilità: un processo tra orientamenti e ri-orientamenti. *Pedagogia oggi*, 1,15, pp.138-158.
- Decreto interministeriale 182/2020, Linee Guida concernenti la definizione delle modalità, anche tenuto conto dell'accertamento di cui all'articolo 4 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assegnazione delle misure di sostegno di cui all'articolo 7 del D.Lgs 66/2017 e il modello di PEI, da adottare da parte delle istituzioni scolastiche.
- Da Milano C., Falchetti E. (2018). Patrimonio e educazione alla cittadinanza. In Fondazione Fitzcarraldo (Ed.), *Visioni al futuro. Contributi all'Anno europeo del patrimonio culturale 2018* (pp.77-81). Milano: Editrice Bibliografica.
- De Luca M. (2016). Museum and Young People. In S. Mastrandrea, F. Maricchiolo, *The Role of the Museum in the Education of Young Adults. Motivation, Emotion and Learning*. Roma: Tree Press.
- De Luca M. (2011). Giovani e musei: la prospettiva italiana. In C. Da Milano et. alii (Eds.), *I giovani e i musei d'arte contemporanea* (pp. 66-79). Istituto per i beni artistici culturali e naturali della Regione Emilia-Romagna.
- Friso V. (2017). *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*. Milano: Guerini Scientifica.
- Goussot A. (2009). *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano*. Rimini: Maggioli.
- Legge 30 dicembre 2018, n. 145, Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021.
- Legge 13 luglio 2015, n.107, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.
- Loiodice I. (2012). Orientamento come educazione alla transizione. Per non farsi "schiacciare dal cambiamento". *Me.Tis. Mondi educativi. Temi, indagini suggestioni*, II, 1, 6.
- Nicoli D. (2018). *Il lavoro buono. Manuale di educazione al lavoro per i giovani*. Soveria Mannelli: Rubettino.
- Nouvellon, M., & Jonchery, A. (2014). Musées et adolescents: l'impossible médiation? *Agora débats/jeunesses*, 1, pp. 91-106.
- Nussbaum M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Panciroli C. (2016). *Le professionalità educative tra scuola e musei: esperienze e metodi nell'arte*. Milano: Guerini Scientifica.
- Pozzi S., Pocaterra R. (2007). *Ragazzi sospesi. Un modello territoriale di alternanza scuola-lavoro per la prevenzione della dispersione scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Salatin A. (2018). Rafforzare la governance territoriale per vincere la sfida dell'alternanza. *Scuola democratica*, II Mulino, 2, maggio-agosto, pp. 399-408.
- Santagata W., Falletti V., Maggi M. (1999). *Il pubblico invisibile. Indagine sui non-utenti dei musei*, Rapporto per Regione Piemonte e Comune di Torino.
- Sen A. (2010). *L'idea di giustizia*. Milano: Mondadori.

- Sen A. (2014). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Schwartz D.F. (2005). Dude, Where's My Museum? Inviting Teens to Transform Museums. *Museum News. American Association of Museums*, 84.5, 36.
- Scuotto, B. (2018). Dall'alternanza scuola lavoro all'alleanza scuola lavoro. Il Mulino, *Scuola Democratica*, 1, gennaio-aprile, pp.147-153.
- Sità C. (2017). *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Tino C., Ruzzante G. (2016) Alternanza scuola lavoro: un processo per l'inclusione. *RicercaAzione*, 8, 1, pp.105-116.
- Tridico, D. (2018). *Progetto di vita e inclusione sociale del disabile adulto. Esperienze di inserimento lavorativo nella Pizzeria il Monello: una bottega speciale*, tesi di laurea magistrale, a.a. 2017-2018.
- Vitale G. (2016). È l'alternanza scuola-lavoro uno strumento contro la dispersione? Una riflessione a partire dalla formazione professionale di base. *RicercaAzione*, 8, 1, pp. 91-104.
- Zuccoli F. (2014). *Didattica tra scuola e museo. Antiche e nuove forme del sapere*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Zuccoli F. (2017). Il museo in dialogo con una scuola che parla di competenze. In A. Cimoli (Ed.), *Che cosa vedi? Musei e pubblico adolescente* (pp. 61-68). Busto Arsizio: Nomos.