



# **UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE MILANO**

**Dottorato di ricerca in psicologia sociale e dello sviluppo  
Ciclo XIX  
S.S.D.: M-PSI/06**

**SCEGLIERE LA SCUOLA SUPERIORE:  
L'ORIENTAMENTO E LE RIFORME INCOMPIUTE.  
IL CASO DELLA LOMELLINA**

**Coordinatore: Ch.mo Prof. Cesare KANEKLIN**

**Tesi di Dottorato di: Paola Bargigia  
Matricola: 3280127**

**Anno Accademico 2005/2006**



INDICE	
ABSTRACT.....	1
INTRODUZIONE.....	3
CAPITOLO PRIMO – IL SISTEMA SCOLASTICO ITALIANO: STORIA E CARATTERISTICHE ATTUALI	
1.1 Storia del sistema scolastico italiano.....	5
1.2 La legge 53/03.....	17
1.3 La Formazione Professionale (FP).....	24
1.4 La formazione e il ruolo degli insegnanti.....	28
1.5 Scenari internazionali	35
CAPITOLO SECONDO – L’ORIENTAMENTO: STORIA E RUOLO ODIERNO	
2.1 Evoluzione del concetto di orientamento.....	39
2.2 L’orientamento a scuola in Italia: il riconoscimento legislativo.....	43
2.3 L’orientamento al termine della terza media.....	47
CAPITOLO TERZO – LA RICERCA: METODOLOGIA E STRUMENTI	
3.1 L’oggetto d’indagine.....	53
3.2 Fasi e strumenti.....	54
CAPITOLO QUARTO – RISULTATI	
4.1 I genitori: il questionario al termine della terza media.....	59
4.2 I focus group con gli insegnanti.....	77
4.3 I genitori: 16 mesi dopo.....	88
CAPITOLO QUINTO – CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE.....	
	97
APPENDICI	
I comuni della Lomellina.....	105
Il questionario.....	107
Questionario: dati grezzi.....	113
Sbobbature focus-group.....	119
Codifica delle sbobbature.....	133
Trascrizione delle interviste telefoniche ai genitori.....	145
Legge 53/2003.....	149
BIBLIOGRAFIA.....	165



## ABSTRACT

Questo lavoro nasce a partire da un sincero interesse per il mondo della scuola e della formazione, con particolare riferimento al tema dell'orientamento. A partire da una panoramica storica relativa al sistema scolastico italiano e allo sviluppo del concetto di orientamento, si formulano alcune domande che guidano lo svolgimento della ricerca sul campo. Il tema principale di indagine è il passaggio dalla scuola media agli studi superiori, visto attraverso gli occhi di genitori e insegnanti. La ricerca è stata condotta in Lomellina: una porzione della provincia di Pavia che sta vivendo un momento di crisi economica. La prima fase di indagine ha visto la somministrazione di un questionario ai genitori, punto di partenza per valutare alcuni temi da approfondire nelle fasi successive. Si è quindi proceduto a condurre dei focus-group tra insegnanti, per poi ricontattare, a distanza di circa un anno e mezzo, alcuni dei genitori che avevano preso parte alla prima fase. I risultati evidenziano una generale tendenza delle famiglie a vivere in modo "privato" il momento decisionale, una grande attenzione per gli aspetti di "immagine" offerti dalle scuole superiori e una certa impreparazione, sia delle famiglie che degli insegnanti, ad affrontare le esigenze orientative degli alunni maggiormente in difficoltà.

*This work begins from the big interest about School and orientation. It starts with a little story of School and orientation to formulate some questions, to guide the survey. The survey is about the orientation choice for secondary school, in Lomellina. It begins from a questionnaire to parents, than continues with focus-gruops with teachers. To end, it have been interviewed some parents, after about 18 months from the questionnaire.*

*The results show that families prefer choice without external suggest. Parents pay a lot of attention to the secondary school presentation, only based on external image. Both teachers than parents have some difficulties to help pupils in decision making, if they haven't good performance at school.*



*"Oggi, alla scuola, voglio subito imparare a leggere: domani poi imparerò a scrivere e domani l'altro imparerò a fare i numeri. Poi, con la mia abilità, guadagnerò molti quattrini, e coi primi quattrini che mi verranno in tasca voglio subito fare al mio babbo una bella casacca di panno."  
(da Collodi, Pinocchio, 1883)*

## INTRODUZIONE

Questo lavoro nasce a partire da un sincero interesse, da parte di chi scrive, per il mondo della scuola e della formazione. Tutte le esperienze sin qui condotte, prima da studentessa e poi da professionista, mi hanno messa a confronto con le diverse sfaccettature di un mondo variegato e complesso che vive di slanci personali in una giungla di burocrazia ma che, nonostante tutto, conserva una centralità e un'immagine di grande rilevanza nelle vite di tanti giovani, purtroppo non sempre in senso positivo. La finalità di quanto proposto è quella di offrire un'immagine dinamica del sistema scolastico, dalle elementari alla fine delle superiori, che dia voce ad alcune componenti di questo sistema, le famiglie ed i docenti, al fine di focalizzare le nuove sfide per l'orientamento dopo la terza media, chiave di lettura e filone conduttore dello studio, a fronte di una situazione legislativa che sembra sempre in procinto di modificare il sistema ma che, di fatto, ancora non ha apportato risoluzioni stabili.

Il primo capitolo offre una panoramica storica dell'evoluzione del sistema scolastico italiano, a partire dall'Unità, con finalità meramente descrittive e particolare attenzione alla rappresentazione dei percorsi scolastici in termini di durata, articolazione e obbligatorietà. Per la trattazione e l'approfondimento delle principali questioni politiche e pedagogiche si rimanda alla letteratura. Questa introduzione storica si apre poi alla descrizione maggiormente particolareggiata della riforma elaborata dal Ministro Letizia Moratti e approvata con la Legge 53 del 28 marzo 2003. Parallelamente a quanto sopra, per offrire un miglior quadro interpretativo d'insieme, il capitolo dà alcuni riferimenti ai sistemi scolastici degli altri Paesi europei, in considerazione dell'ormai avvenuta globalizzazione dei mercati e apre una riflessione particolareggiata su due tematiche strettamente connesse con il disegno di riforma: il sistema della Formazione Professionale e il ruolo e la formazione dell'insegnante; entrambi i temi sono affrontati in prospettiva diacronica.

Il secondo capitolo offre una lettura storica del concetto di orientamento, sia nell'ambito delle teorie psicologiche, sia rispetto al recepimento dello stesso da parte della legislazione italiana. Infine si concentra sul momento particolare della scelta dopo

la III media, raccogliendo alcuni spunti offerti da recenti ricerche e presentando i ruoli rivestiti da studenti, insegnanti e genitori in questo delicato momento.

Il terzo capitolo introduce il lavoro di ricerca, presentando metodologie e strumenti impiegati nelle diverse fasi del suo sviluppo.

Nel quarto capitolo sono illustrati i risultati raccolti, in relazione agli obiettivi delle diverse fasi di ricerca.

L'ultimo capitolo presenta alcune riflessioni conclusive e proposte operative suscitate dal lavoro di ricerca.

## CAPITOLO PRIMO – IL SISTEMA SCOLASTICO ITALIANO: STORIA E CARATTERISTICHE ATTUALI

### 1.1 Storia del sistema scolastico italiano

All'indomani dell'Unità d'Italia, il Paese si presentava fortemente frammentato da molti punti di vista: culturale, economico e sociale. Non faceva eccezione la situazione relativa all'istruzione e al sistema scolastico, nonostante la decisione di estendere all'intera Nazione la normativa varata nel 1859 nello Stato del Piemonte (Legge Casati). Tale norma si presentava come il primo provvedimento legislativo realmente organico in tema di scuola, in quanto si occupava di tutti gli ordini e gradi dell'istruzione e della definizione delle competenze delle diverse istituzioni coinvolte (Aldisio, 1995). Una delle necessità a cui l'estensione della Legge voleva rispondere, era quella di rendere concreta l'unificazione dello Stato italiano anche attraverso l'accentramento delle funzioni di governo del sistema scolastico, che risultava di diretta competenza del Ministero, e la diffusione di una cultura nazionale che superasse le spinte centrifughe dei differenti Stati preesistenti (Militerno, 2004). L'impianto disegnato dalla Legge Casati prevedeva due gradi biennali per l'istruzione elementare, di cui solo il primo gratuito e soggetto ad obbligo. Al termine del quarto anno, erano possibili diverse strade. La prima, rivolta a chi fosse indirizzato ai mestieri di carattere artigianale, consisteva in un ulteriore biennio appartenente al livello elementare, sotto la diretta gestione dei maestri. In alternativa, era possibile passare al livello di istruzione superiore, chiaramente impostato sulla netta divisione delle carriere:

- una scuola complementare di durata triennale con possibilità di prosecuzione per un ulteriore triennio nella scuola normale; tale percorso era destinato alla formazione dei maestri elementari e prevedeva percorsi differenziati per maschi e femmine;
- le scuole tecniche, suddivise in quattro indirizzi (comune, agrario, industriale e commerciale) della durata di tre anni, che avevano come sbocco la possibilità di frequenza degli istituti tecnici (industriale, agrimensura, agronomia, commerciale, fisico-matematico);
- il ginnasio inferiore di durata triennale, riservato a chi volesse intraprendere una carriera professionale di livello elevato, dava accesso a due differenti bienni di ginnasio superiore (classico e moderno) che dovevano completarsi con un triennio di liceo (classico o moderno) o con l'accesso al corso magistrale, della durata di due anni.

L'accesso all'Università, inizialmente previsto per i soli licenziati dai licei, fu poi esteso a chi avesse frequentato l'istituto tecnico fisico-matematico ma solo per determinate discipline; non fu invece previsto per il corso di magistero (Cives, 1990).

L'istruzione elementare era di competenza dei Comuni, con alcune specifiche sulle dimensioni degli stessi ai fini dell'obbligo di istituzione delle strutture scolastiche; l'istruzione superiore era di competenza del Ministero dell'Istruzione, fatte salve le scuole tecniche affidate al Ministero dell'Agricoltura, Industria e Commercio (Ambrosoli, 1990).

Per quanto riguarda la fascia prescolare, la Legge Casati ne riconosceva la competenza ad Enti ed Istituzioni private con finalità di tipo assistenziale.

Nonostante l'affermazione dell'obbligatorietà del primo biennio elementare, la Legge Casati lasciava un certo numero di eccezioni a tale disposizione e, soprattutto, non prevedeva sistemi di controllo e sanzione per il non rispetto dello stesso: tali premesse portarono ad una scarsa applicazione della Legge soprattutto nelle zone maggiormente depresse dal punto di vista economico ed in prevalenza rurali, situazione che si verificava principalmente nel Mezzogiorno.

In ogni caso, si rilevò che dal 1861 al 1871 il tasso di analfabetismo passò da una media nazionale di circa l'80% ad una del 76% circa (Cives, 1990).

Il problema dell'analfabetismo fu affrontato in modo più incisivo a partire dal 1876, anno di salita al potere della Sinistra storica. In particolare vi fu l'emanazione della Legge Coppino (L. 3961, 15 luglio 1877) che obbligava i Comuni ad istituire l'anagrafe scolastica e prevedeva sanzioni per le famiglie che non rispettavano l'obbligo scolastico per i propri figli.

Ulteriori innovazioni e spinte allo sviluppo del sistema scolastico vennero con l'età Giolittiana (1903-1913). Il Governo si preoccupò di svolgere alcune indagini sull'andamento del sistema scolastico e il quadro che ne derivò non fu per nulla incoraggiante né sul piano delle strutture né sul piano dei contenuti. A fronte di tale situazione, furono stanziati nuovi fondi per incentivare l'edilizia scolastica (L. 383/1906), fu deciso il passaggio di competenze dai Comuni allo Stato anche per la scuola elementare, fu decretata l'assunzione da parte dello Stato di tutto il personale della scuola, i programmi scolastici divennero di competenza ministeriale e l'obbligo scolastico fu elevato a tutta la scuola primaria (Legge Daneo-Credaro n. 487/1911).

I risultati ottenuti furono incoraggianti: si calcola che tra il 1911 e il 1921 l'analfabetismo passò dal 37% al 27% (Aldisio, 1995).

La statalizzazione del sistema dell'istruzione, nata da esigenze di unificazione prima e di efficacia/efficienza poi, si rivelò una potente arma nelle mani del governo di Mussolini

quando fu intesa come possibilità di controllo della popolazione e propaganda delle idee fasciste. Fu proprio nel Ventennio che ebbe luogo la seconda riforma organica del sistema scolastico: la riforma Gentile (R.D. 1054 del 6 maggio 1923). Il nuovo impianto previsto per il percorso scolastico partiva dalla scuola "preparatoria" non obbligatoria ma identificata come primo grado dell'istruzione elementare; il ciclo elementare era suddiviso in due gradi: quello inferiore comprendente tre annualità e quello superiore costituito da un biennio. Al termine del ciclo elementare aveva inizio la scuola secondaria inferiore, così suddivisa:

- corso integrativo triennale, senza ulteriore possibilità di prosecuzione degli studi e di competenza delle direzioni didattiche elementari;
- scuola complementare triennale, detta anche di avviamento professionale, senza ulteriore possibilità di prosecuzione degli studi;
- istituto magistrale inferiore, quadriennale, che apriva la strada all'istituto magistrale superiore, della durata di tre anni, che permetteva l'accesso al Magistero, di ulteriori quattro anni (divenne Facoltà a partire dal 1935);
- istituto tecnico inferiore, quadriennale, permetteva l'accesso all'istituto tecnico superiore (agrimensura o commerciale) di ulteriori quattro anni. Il superamento dell'esame finale permetteva l'ingresso all'Università per le sole Facoltà di indirizzo;
- ginnasio inferiore, triennale, permetteva la frequenza del biennio di ginnasio superiore, quindi l'accesso al triennio di liceo classico che apriva l'accesso a qualsiasi Facoltà universitaria.

La riforma Gentile istituì poi due differenti licei superiori ai quali si era ammessi, previo superamento di un esame, dopo quattro anni di frequenza di una scuola intermedia o al compimento dei 14 anni:

- il liceo scientifico, di durata quadriennale, che permetteva poi l'accesso a tutte le Facoltà universitarie, salvo Lettere e Filosofia e Giurisprudenza;
- il liceo femminile, di durata triennale, con impossibilità di accedere ad ulteriori sbocchi formativi.

L'obbligo scolastico era fissato a 14 anni d'età.

Ulteriori modifiche al sistema scolastico, nell'ottica di una sua "fascistizzazione", furono ipotizzate anche negli anni Trenta, soprattutto ad opera del ministro Bottai che fece approvare la "Carta della scuola" (1940). Tale documento prevedeva l'unificazione dei ginnasi e dei corsi inferiori degli istituti magistrali, creando così di fatto, in anticipo di circa vent'anni, la scuola media unica. L'inizio della Seconda Guerra Mondiale impedì l'attuazione del nuovo impianto. Da rilevare, anche, l'introduzione del libro unico di

Stato per la scuola elementare, a partire dal 1929, e che tornerà libero solo dopo il termine del Conflitto.

Con l'avvento della Repubblica, la Costituente si trovò nella necessità di sancire i principi fondamentali ispiratori anche dell'istituzione scolastica. Venne, innanzitutto, stabilita la libertà di insegnamento delle arti e delle scienze, nel rispetto della potestà sui figli dei genitori, liberi di scegliere la scuola a cui indirizzarli. Lo Stato si assunse l'onere di istituire scuole di ogni ordine e grado e di stabilire un esame per il riconoscimento delle acquisizioni raggiunte al di fuori dei canali statali (art. 33 della Costituzione Italiana). Inoltre, fu stabilito il diritto di tutti allo studio fino al raggiungimento di ogni grado e livello, l'apertura a tutti della scuola e l'obbligatorietà di almeno otto anni di studi, lasciando così la possibilità al legislatore di estendere, eventualmente, tale obbligo (art. 34 della Costituzione Italiana)<sup>1</sup>.

Comincia quindi il periodo della Ricostruzione che vede, via via, rinascere la situazione economica ed aumentare il benessere della popolazione, con un considerevole sviluppo del settore dell'industria e del terziario. Cambiano i ritmi, meno legati all'agricoltura, gli standard abitativi, i ruoli all'interno della famiglia, con particolare riferimento alla condizione femminile, e il concetto stesso di famiglia. La scuola non cambia. O meglio, inizia un serrato dibattito su quale impostazione dare al sistema, con continue oscillazioni tra un'interpretazione laica dell'istruzione e posizioni più conservatrici che vorrebbero proteggere il ruolo ormai consolidato delle istituzioni ecclesiastiche. Parallelamente si delineano differenze di posizione tra una scuola fatta di percorsi flessibili che offrano a tutti le stesse opportunità e un sistema più lineare e determinato che offra il più presto possibile una suddivisione dei percorsi tra chi ambisce ad una posizione professionale elevata, per cui si dedicherà a lungo agli studi, e chi desidera inserirsi in breve tempo nel mercato del lavoro.

Queste diatribe, inoltre, vedono spesso estromessi proprio gli insegnanti che si riuniscono quindi in organizzazioni sindacali e iniziano a voler dare il proprio contributo anche in materia di contenuti e metodologie. La complessità e varietà delle posizioni,

---

<sup>1</sup> "Art. 33. *L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento. La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi. Enti e privati hanno diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato. La legge, nel fissare i diritti e gli obblighi delle scuole non statali che chiedono la parità, deve assicurare ad esse piena libertà e ai loro alunni un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni di scuole statali. È prescritto un esame di Stato per l'ammissione ai vari ordini e gradi di scuole o per la conclusione di essi e per l'abilitazione all'esercizio professionale. Le istituzioni di alta cultura, università ed accademie, hanno il diritto di darsi ordinamenti autonomi nei limiti stabiliti dalle leggi dello Stato.*

Art. 34. *La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e i meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso.*" (Costituzione della Repubblica Italiana)

unitamente alla debolezza dei governi e alla spesso incompleta durata delle legislature, comportano l'impossibilità di attuare degli interventi di vera e propria riforma del sistema nel suo complesso e lasciano spazio ad una serie di modifiche parziali che interessano ora l'uno, ora l'altro grado dell'istruzione, senza però un'organicità di pensiero. Di seguito si ripercorrono le principali tappe di sviluppo del sistema scolastico, nei primi cinquant'anni della Repubblica.

Nel 1950 nascono gli istituti professionali di Stato, a cui si accede dopo l'assolvimento dell'obbligo, ma che non hanno a pieno titolo lo status di scuola superiore; possono durare due o tre anni e hanno diversi indirizzi che, non regolamentati, nell'arco di un decennio divengono circa 200, corrispondenti alle principali mansioni e mestieri.

Nel 1955 vengono varati i Programmi della scuola elementare che riprendono, sostanzialmente, un'impostazione già data nel 1945. Le parziali novità sono una certa apertura alla Psicologia, la possibilità di sperimentazione lasciata ai maestri e la chiara suddivisione tra primo ciclo (I e II) e secondo ciclo (III, IV e V) che sarà sancita da una legge del 1957. Sono ancora presenti disposizioni in merito al cosiddetto "ciclo post-elementare", quel percorso di tre anni, senza chiari sbocchi, affidato ai maestri, previsto dalla Riforma Gentile e che sarà eliminato definitivamente solo nel 1962.

A seguito dei Programmi del 1955, vengono pubblicati anche gli Orientamenti per l'attività educativa della scuola materna, nel 1958. Forse per la prima volta si ha un chiaro pronunciamento sulle finalità e sulle metodologie di tale ordine scolastico, anche se la concezione pedagogica che ne sta alla base è piuttosto arretrata.

Il 1962 segna la nascita della scuola media unica: dopo anni di accesi dibattiti e tentativi falliti, si ha l'unificazione del triennio successivo alla scuola elementare, che va a cancellare il dualismo disegnato dalla Riforma Gentile e apre le porte ad un concetto di istruzione più egualitario. Il testo di legge specifica in modo netto il valore orientativo della scuola media che si pone come punto di snodo del percorso scolastico dei ragazzi. La presenza o meno del latino nei programmi, tema spinoso che per lungo tempo aveva bloccato il provvedimento, viene risolta con un compromesso: nella programmazione dell'insegnamento dell'italiano saranno fornite delle basi di latino e nel terzo anno sarà facoltativo scegliere tale materia, in senso proprio; il latino sarà tolto definitivamente dalla scuola media nel 1977.

I tempi risultano quindi maturi anche per l'istituzione per legge della scuola materna. La questione, che aveva tenuto in scacco diverse legislature a causa dei delicati rapporti tra Stato e Chiesa in materia, si risolve nel 1968 con la promulgazione della legge 444: anche la scuola materna è ufficialmente riconosciuta come statale, accoglie i bambini da tre a sei anni, è facoltativa e gratuita. A seguito di tale legge, nel 1969

vengono emanati dei nuovi Ordinamenti che offrono una visione più aggiornata della figura del bambino e delle finalità della scuola materna, contestualizzandola nella situazione economico-sociale di quegli anni.

Altri provvedimenti risultano particolarmente importanti nel 1969: si stabilisce che tutti gli istituti professionali di Stato abbiano durata di cinque anni, con la possibilità di concludere il percorso al terzo anno per immettersi nel mondo del lavoro; viene modificato l'esame di Stato che prevede lo svolgimento di sole due prove scritte e due orali, davanti ad una commissione esterna; si liberalizza l'accesso alle Facoltà universitarie.

All'indomani delle agitazioni studentesche, gli anni Settanta si presentano come potenzialmente deputati ad apportare nuove sostanziali modifiche all'intero sistema, anche per una maggiore apertura del Paese al confronto con le realtà circostanti. D'altro canto, però, i disordini e gli stravolgimenti a livello societario e di costume, fanno sì che aumenti la resistenza e la paura del cambiamento nelle fasce più conservatrici. Il risultato è il moltiplicarsi di dibattiti e contestazioni che sfociano solo occasionalmente in concrete attuazioni, anche se di una certa importanza, e il diffondersi della cultura della sperimentazione, in un generale clima di provvisorietà, in attesa di una riforma che nel corso degli anni assumerà sempre più l'aspetto di una chimera (Semeraro, 1993).

Nel 1971 viene approvata l'attuazione del tempo pieno nella scuola elementare che prevede lo svolgimento di attività integrative. L'allungamento dei tempi di lavoro e il massiccio sviluppo professionale della donna vedranno crescere l'esigenza di custodia dei bambini e contribuiranno alla larga diffusione di tale impostazione, unitamente alla diminuzione delle iscrizioni conseguente al calo delle nascite, che metterebbe a rischio l'occupazione di un certo numero di insegnanti.

Il 1974 vede l'emanazione dei Decreti Delegati che gettano le basi per un governo condiviso e collegiale della scuola, in cui hanno diritto di parola anche studenti, famiglie, insegnanti e personale non docente. Rimangono, però, delle ambiguità e delle contraddizioni soprattutto sul ruolo del Dirigente, che risulta essere figura non direttiva con limitata possibilità di azione a fronte di un'alta responsabilità. I Decreti sanciscono altresì la possibilità di dar vita a nuove sperimentazioni, negli istituti superiori, sia in termini metodologici che in relazione agli ordinamenti, previa approvazione da parte del Ministero. Questa apertura dà vita a tre fasi di sviluppo dei progetti innovativi: dal 1974 al 1984 si verifica un ricorso esagerato allo strumento della sperimentazione con il proliferare di corsi di studi con i più disparati indirizzi; tra il 1984 e il 1990 il Ministero innesca un'inversione di tendenza, nel tentativo di riportare sotto controllo la situazione

e dà il via alle "sperimentazioni assistite" che, elaborate a livello centrale, vengono affidate alle scuole senza che queste possano apportarvi modifiche; a partire dal 1990 si ha la generalizzazione di quanto sperimentato, che diviene quindi obbligatorio, anche se con tempi diversi a seconda degli indirizzi di studi.

Gli anni Settanta si chiudono con una revisione dei programmi per la scuola media ed il decentramento alle Regioni di alcune competenze amministrative, mentre gli anni Ottanta sembrano concentrarsi maggiormente sulla scuola elementare, con i Programmi del 1985 non supportati, però, da un vero e proprio progetto di riforma. La tanto attesa riforma della scuola superiore non viene approvata e, come visto, gli istituti esercitano indiscriminatamente il proprio diritto alla sperimentazione.

Intanto l'Italia sta mutando ancora, si moltiplica la complessità del contesto sociale, culturale ed economico con la continua esigenza di padroneggiare nuovi linguaggi e nuove competenze e di far fronte a nuovi problemi e disagi espressi in modo sempre crescente proprio dai giovani.

Gli anni Novanta si presentano ricchi di mutamenti e innovazioni all'interno del sistema scolastico che, seppur non organizzati all'interno di una vera e propria riforma, sembrano *"recuperare una intenzionalità progettuale che, pur tra non sempre convergenti spinte di tipo politico, sindacale o professionale, punta a ridisegnare l'assetto dell'apparato amministrativo dello Stato, come del sistema scolastico, valorizzando i criteri di autonomia e decentramento in ordine alle funzioni di pubblico servizio nei confronti dei diritti dell'utenza."* (Piscopo, Fusaro, 2003, pp. 105-6).

Innanzitutto, nel 1990 e '91 si ha il giusto completamento della normativa riferita all'impianto della scuola elementare che ne decreta l'impostazione modulare dell'insegnamento per una migliore applicazione e valorizzazione dei Programmi del 1985. Si inizia a parlare di "curricolo" inteso come l'insieme degli ambiti di esperienza vissuti dal bambino, raccolti in un documento che diviene strumento di dialogo con la famiglia e con il territorio di appartenenza e punto di partenza per la didattica e l'orientamento. Nei programmi fa ufficialmente la propria comparsa la lingua straniera. Nei decreti e nelle circolari viene recepita una pedagogia innovativa basata sulla programmazione per obiettivi e sulla progettazione che tenga conto dell'individualità dello studente. Nuovi sviluppi si hanno anche nell'ambito della scuola dell'infanzia: nel 1991 vengono approvati i nuovi Orientamenti Programmatici che pongono le basi per integrare, in logica continuità, la scuola materna nel quadro più ampio del percorso scolastico, in senso culturale, educativo, psicologico e orientativo.

A complemento di questa prima fase degli anni Novanta, nel 1994 viene approvato il Testo Unico (D. Lgs. 16/4/94, n. 297): una sorta di legge riassuntiva delle precedenti

norme in materia scolastica, che ne ricapitola l'impianto, l'organizzazione e il funzionamento, aggiornata al dicembre 1993.

Negli anni successivi si dà il via ad un periodo di intensa analisi e revisione del sistema scolastico, nell'ambito di una più ampia riflessione sulla distribuzione dei poteri dello Stato. Sono gli anni che precedono l'emanazione della Legge Berlinguer e che ne preparano l'avvio. Le sfide alle quali si vuole dare risposta sono molteplici e derivano anche da considerazioni condivise all'interno dell'Unione Europea (Scurati, 1999). Ci si pone la questione dell'efficacia e dell'efficienza del sistema scolastico: i dati sulla dispersione e l'uscita dal sistema senza conseguimento di titoli sono sconcertanti, soprattutto se comparati con gli alti costi sostenuti dallo Stato, riferiti specialmente al corpo docente, e in parte dovuti al basso rapporto insegnante-allievi (Ransenigo, 1999; Malizia, 1999b). La crescita rapida e continua del fenomeno dell'immigrazione pone di fronte ad una composizione sempre più multiculturale delle classi, ad ogni grado dell'istruzione. La possibilità decisionale degli organi interni agli istituti scolastici risulta ridotta e marginale, anche per quanto concerne le funzioni direttive: tale situazione rende demotivati proprio quei soggetti che dovrebbero essere i protagonisti dell'innovazione e della riforma nella scuola. Il mercato del lavoro si presenta incerto e in rapido mutamento: anche chi raggiunge i livelli più alti di istruzione trova difficoltà di inserimento in quanto si registra, più che mai, un forte scollamento tra la formazione ricevuta e le richieste del mondo del lavoro. Il concetto stesso di lavoro sta cambiando: si è aperta l'era della flessibilità e della globalizzazione, che richiede una disponibilità continua all'aggiornamento e alla formazione, una predisposizione ad un lavoro che va perdendo le caratteristiche di stabilità e continuità e che richiede una buona specializzazione, unitamente ad una rapida capacità di adattamento e riconversione delle proprie competenze. Si allarga e si modifica la composizione dei cosiddetti saperi "di base" e si fa strada il concetto di "competenza" quale unità certificabile delle acquisizioni possedute, in senso applicativo, e maturate anche in ambiti differenti da quelli formali. A questo proposito, si rende necessario rivedere anche il sistema della valutazione per renderlo il più possibile completo e comparabile rispetto a quanto sta avvenendo nel resto d'Europa, nell'ottica di un più immediato riconoscimento delle esperienze effettuate a livello internazionale, in rispondenza alle esigenze di un mercato del lavoro che, necessariamente, non è più solo locale (Nanni, 1999; 2003). Si va configurando, quindi, il principio della formazione per tutto l'arco della vita che implica l'esigenza di rivalutare l'importanza del sistema della Formazione Professionale, sia rendendo di fatto realizzabili e flessibili i passaggi tra quest'ultimo e il sistema dell'istruzione, sia facendo chiarezza a livello amministrativo sui rapporti tra i due

sistemi che appartengono a due livelli differenti: Regioni e Stato. Quest'ultimo aspetto, inoltre, fa emergere nuovamente lo scottante tema della parità scolastica tra pubblico e privato (Perrone, 1999).

I provvedimenti elaborati dal legislatore sono molteplici e abbastanza organici tra loro, nonostante la non appartenenza ad unico piano di riforma: ovviamente non saranno, per questo, esenti da critiche e contestazioni e, in alcuni casi, da una certa ambiguità intrinseca (Ferroni, 1997; Dalle Fratte, 1999).

Nel 1995, una direttiva del Presidente del Consiglio dei Ministri esplicita la "Carta dei Servizi della scuola", documento che si pone come strumento principe della comunicazione servizio-utenza per l'illustrazione delle caratteristiche delle prestazioni offerte e che dà quindi riconoscibilità alla qualità del servizio stesso. Oltre a ribadire i concetti di "integrazione" e "accoglienza", "diritto di scelta" e "obbligo scolastico", "libertà di insegnamento" e "aggiornamento del personale", il documento sottolinea in modo particolare la responsabilità alla partecipazione attiva di famiglie e studenti e introduce l'obbligo di stesura, da parte delle scuole di due nuovi documenti: il PEI (Progetto Educativo d'Istituto) e il Contratto Formativo. Il primo definisce il piano organizzativo delle proposte culturali, delle scelte educative e degli obiettivi formativi; il secondo costituisce un'esplicitazione tra docente e singolo allievo (e famiglia) degli obiettivi didattici ed educativi, dei percorsi e delle fasi del curriculum, con particolare riferimento all'offerta formativa, alle metodologie didattiche, alle strategie e strumenti di verifica e ai criteri di valutazione.

La Legge n. 59 del 1997 (Legge Bassanini), con i relativi Decreti del 1998 e 1999, rappresenta un punto di svolta per attuare successivi provvedimenti e si configura come una riforma istituzionale e culturale. Tale legge introduce l'autonomia didattica, organizzativa e di ricerca. *"Muta, dunque, il ruolo della scuola: essa non si limita più solo a trasmettere contenuti disciplinari ma tende a diventare una vera e propria agenzia formativa, capace di definire, realizzare e verificare"* (Piscopo, Fusaro 2003; p. 124).

La scuola si configura come servizio con personalità giuridica, in cui il Dirigente assume funzione manageriale (D.Lgs. 6/3/98, n. 59): rimane, però, la grossa *impasse* della non possibilità di scelta del personale o di una sua incentivazione (Dalle Fratte, 1999). Piena possibilità di attuazione della L. 59/97, in campo amministrativo e gestionale, è data dal D. Lgs. 31/03/1998 n. 112 che chiarisce il decentramento dei poteri, specificando le competenze di Stato, Regioni, Province e Comuni.

Infine, si ha l'approvazione del "Regolamento in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche" (DM 8/3/99, n. 275) che dettaglia i termini di applicazione dell'Autonomia: nasce il POF (Piano dell'Offerta Formativa), documento che definisce i curricoli e i progetti presenti nell'istituto. In particolare, la programmazione sarà effettuata a partire da una quota "comune" stabilita a livello centrale a cui sarà aggiunta una quota "autonoma" da realizzare sulla base delle esigenze del territorio, pari a circa il 25% delle ore.

Parallelamente la D.M. 307 del 21/5/97 istituisce il Servizio Nazionale per la Qualità dell'Istruzione che valuta l'efficienza e l'efficacia del servizio, nel suo complesso e in riferimento al territorio e al contesto europeo, e si legifera in materia di integrazione, diritto e accesso allo studio (D. Lgs. 16/4/94, n. 297).

Negli stessi anni viene modificato lo svolgimento dell'esame di Maturità che prende il nome di Esame di Stato e prevede l'accertamento degli apprendimenti in tutte le discipline tramite due prove scritte determinate a livello centrale, come in passato, a cui si aggiunge una "terza prova" decisa all'interno dell'Istituto che mira a valutare la preparazione complessiva, anche in tema di cultura generale, ed una prova orale interdisciplinare.

La commissione è nominata dal Ministero della Pubblica Istruzione ed è composta da non più di otto membri, dei quali un 50% interni al Consiglio di Classe, e un 50% esterni, più il Presidente, anch'egli estraneo all'Istituto; la valutazione è espressa in centesimi e tiene conto di eventuali crediti formativi maturati grazie ad esperienze parallele o esterne all'attività scolastica (L. 425/97; DPR 12 luglio 2000, n. 257).

Nel 1998 viene ratificato anche lo "Statuto delle studentesse e degli studenti" (DPR 25 giugno 1998, n. 249) che rende più esplicite e tangibili le forme di partecipazione alla vita scolastica degli studenti, soprattutto per quanto riguarda la scuola superiore. Il decennio si chiude con l'innalzamento dell'obbligo scolastico a 15 anni (L. 9/99) e la comparsa dell'obbligo formativo fino a 18 anni (L. 144/99). Al termine della III media, quindi, gli studenti dovranno necessariamente frequentare un anno di scuola superiore per poi decidere se proseguire, accedere alla Formazione Professionale o iniziare un'esperienza di Apprendistato: l'ingresso vero e proprio nel mondo nel lavoro non sarà possibile prima dei 18 anni, in quanto si sarà tenuti alla frequenza di attività formative. L'esperienza acquisita sarà certificata grazie al sistema dei crediti, già introdotto nella logica scolastica per facilitare la flessibilità dei percorsi ed i passaggi tra differenti Istituti. Questi due provvedimenti sono già in linea con la bozza di riforma dei Cicli stilata dal ministro Berlinguer che andrà a sanare

l'incongruenza di un obbligo scolastico fissato al termine della prima annualità di un percorso che prevede tuttavia almeno tre anni per il conseguimento di un titolo.

Si va delineando una maggior importanza del sistema della Formazione Professionale che dovrà porsi come complemento di quello dell'Istruzione, attraverso attività di orientamento e promozione di percorsi misti scuola-lavoro: si inizia a discutere anche di un sistema di Formazione Superiore Integrata (FIS) per la creazione delle professionalità medio-alte, grazie allo sviluppo e al consolidamento dell'Istruzione e Formazione Tecnico-Superiore (L. 144 del 17/5/99) (Malizia, 1999b).

Come anticipato, il compimento delle iniziative legislative avviate nella seconda metà degli anni Novanta è la promulgazione della Legge n. 30 del 10 febbraio 2000: la Riforma dei Cicli. Tale legge si presenta come una revisione finalmente organica del sistema di istruzione, con chiari riferimenti anche a quello della Formazione. L'applicazione della Riforma, proprio per le sue caratteristiche, richiederà tempi lunghi e attuazioni progressive, tanto che si calcola che il rinnovamento sarà effettivo e completo solo nel 2012, anno di diploma dei primi allievi che avranno compiuto l'intero percorso, così come previsto dalla riforma. *"Il percorso di riforma porta dunque a maturazione esigenze educative avvertite da tempo: la centralità dell'alunno, la programmazione unitaria del ciclo di base, la necessità di innalzare la qualità dell'istruzione e della formazione di tutti."* (Ministero della Pubblica Istruzione, 2001; p. 1).

L'obiettivo di fondo che si propone la Riforma è quello di spostare la centratura del sistema sullo studente e sull'apprendimento, cancellando quella gerarchia istituzionale che vedeva come perno centrale il Ministero. I contenuti della Legge, a detta del Ministro, sono elaborati a partire da attività di sperimentazione già condotte sul campo, da quanto già stabilito in precedenti leggi e programmi e dalle indicazioni della cosiddetta "Commissione dei Saggi" che dal 1997 è stata incaricata di compiere un'analisi sulle conoscenze fondamentali utili ai giovani nel presente e nel prossimo futuro. In fase di attuazione della Riforma, sono previste verifiche triennali che permetteranno, eventualmente, di correggere anomalie ed incongruenze.

Il nuovo impianto previsto dalla Legge si caratterizza per:

- un ciclo pre-scolare, la scuola dell'infanzia, dai 3 ai 6 anni: tale ciclo non è obbligatorio ma, di fatto, si va registrando una pressoché totale generalizzazione della sua frequenza;
- un ciclo primario, la scuola di base, dai 6 ai 13 anni, a carattere obbligatorio; un ciclo secondario, la scuola secondaria, dai 13 ai 18 anni, obbligatoria fino a 15 anni.

Schema dell'impianto del sistema scolastico prima della L. 30/00

Età	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
				I	II	III	IV	V	I	II	III	I	II	III	IV	V
	Scuola materna			Scuola elementare					Scuola media			Scuola superiore				
	Obbligo scolastico											Obbligo formativo				

Schema dell'impianto del sistema scolastico con la L. 30/00

Età	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
				I	II	III	IV	V	VI	VII	I	II	III	IV	V
	Scuola dell'infanzia			Ciclo primario: scuola di base							Ciclo secondario: sc. secondaria				
	Obbligo scolastico											Obbligo formativo			

Al termine della scuola dell'obbligo, permane comunque la necessità di ottemperare all'obbligo formativo, mediante frequenza di corsi di Formazione Professionale o tramite l'Apprendistato. Il sistema così delineato consente di anticipare di un anno l'ingresso alla formazione universitaria e tecnico superiore o quello nel mondo del lavoro, per chi decide di affrontare la scuola secondaria.

Entrando nel merito della Riforma dei Cicli, si nota innanzitutto che, per la prima volta, la scuola dell'infanzia è inserita a pieno titolo in un processo globale di riforma, viene così definitivamente sancita l'appartenenza di tale segmento formativo al sistema di istruzione.

Per quanto riguarda la scuola di base, essa è concepita come un ciclo lungo che accompagna, con gradualità e senza interruzioni, i bambini fino alla preadolescenza.

I sette anni, a livello di programmazione didattica, sono suddivisi in tre bienni che si succedono in un crescendo di obiettivi formativi e sono seguiti da un'annualità a carattere orientativo, al termine della quale è necessario sostenere un esame di Stato.

Il passaggio al ciclo secondario è caratterizzato da un biennio propedeutico all'interno di quattro differenti tipi di Liceo: umanistico, scientifico, tecnico-tecnologico e artistico e musicale, e si conclude con la certificazione delle competenze acquisite. Il passaggio da un Liceo all'altro dovrà essere sempre possibile e non penalizzante, grazie all'istituzione di apposite "passerelle". A questo punto l'obbligo scolastico risulta assolto; la prosecuzione del percorso, al fine di assolvere l'obbligo formativo, potrà essere effettuata: nei licei stessi, scegliendo uno degli indirizzi possibili dopo il biennio (per un totale di 12 a fronte di una rosa di oltre 200 scuole superiori esistenti prima della riforma); nella Formazione Professionale, che porterà al conseguimento di una

qualifica dopo due annualità e alla certificazione di crediti, spendibili nel sistema dei licei; nell'Apprendistato, per almeno un anno dopo la qualifica professionale o per tre anni, dopo l'assolvimento dell'obbligo scolastico; anche per questo percorso è prevista la certificazione delle competenze acquisite.

Infine, chi sarà in possesso del diploma, avrà accesso al canale degli IFTS e all'Università, riorganizzata in due livelli: laurea di base triennale e laurea specialistica biennale dove vigerà il sistema dei crediti formativi universitari (CFU).

Tutto quanto sopra esposto, avrebbe dovuto entrare in vigore a partire dal settembre 2001 ma l'avvento al Governo di una nuova maggioranza, nella primavera 2001, ha comportato il blocco dell'attuazione della Legge 30/00 al fine di lasciare spazio ad una nuova ridefinizione dell'impianto del sistema scolastico, che vedrà compimento nella Legge 53/03, la cosiddetta Legge Moratti.

## 1.2 La legge 53/03

Con l'avvento del nuovo Governo, una delle prime tematiche messe a fuoco è stata proprio la riforma del sistema scolastico, in quanto i principi e le applicazioni previste dalle Legge Berlinguer non erano condivisi dalla nuova maggioranza. Prima di procedere ad una nuova definizione, è stato dato l'incarico al Gruppo Ristretto di Lavoro - guidato dal professor Bertagna - di individuare i bisogni principali di intervento e di strutturare una proposta completa che tenesse conto di tutte le problematiche più attuali, sulla scorta di quanto discusso anche in ambito europeo.

Uno dei nodi centrali su cui si imposta il lavoro di revisione del sistema scolastico è la rivalutazione del ruolo della Formazione Professionale (Nicoli, 2003) che vuol essere resa percorso formativo realmente integrato, con pari dignità rispetto al sistema d'istruzione. A tal fine, la prima risoluzione legislativa che viene attuata è la modifica al Titolo V della Costituzione Italiana (L. 3 del 18/10/01): le Regioni vengono investite di nuovi e più ampi poteri in materia di sistema educativo, con particolare riferimento alla formazione professionale. La ragione di quanto sopra risiede nella maggiore competenza delle Regioni nell'interpretazione delle esigenze formativo-professionali del proprio territorio e quindi nella possibilità reale, da parte di queste ultime, di istituire un'adeguata offerta di percorsi professionalizzanti, direttamente connessi alle prospettive di inserimento nel mercato del lavoro.

Il sistema della formazione, nella nuova riforma, si porrà come alternativa a quello dell'istruzione, già alla fine della terza media: i preadolescenti saranno chiamati ad una scelta tra due canali differenti nel loro svolgersi e negli obiettivi, anche se tra loro

comunicanti e predisposti in modo da consentire passaggi dall'uno all'altro, in diverse fasi del percorso, senza perdere annualità.

Altro principio ispiratore del nuovo disegno di riforma è la centralità della persona che apprende, vista come utente, fruitore di un servizio che lo Stato è tenuto a fornire: viene superato il concetto di obbligo scolastico e formativo che è tradotto in quello di diritto-dovere all'istruzione e alla formazione. Esso è previsto per dodici anni ovvero fino al raggiungimento di una qualifica, entro i 18 anni d'età. Non si tratta di una semplice differenza di terminologia, cambia l'impostazione pedagogica sottesa e il peso delle responsabilità: il concetto di obbligo aveva accompagnato tutto lo sviluppo del sistema di istruzione, in anni nei quali non era chiaramente riconosciuto il valore dell'istruzione in quanto tale; lo Stato si era quindi posto come autorità garante che difendesse tale principio, al di là delle differenze culturali ed economiche presenti nel Paese e aveva attribuito valore fondante al concetto di obbligo, tanto da inserirlo nel testo della Costituzione. Il passaggio al concetto di diritto-dovere, nel quale il primo si riferisce al cittadino e il secondo allo Stato, pone lo studente, e la sua famiglia, nella posizione di chi sta utilizzando un servizio e, quindi, ne riconosce la necessità, è consapevole della propria posizione di "cliente", per cui è animato da un costruttivo spirito critico, e opera liberamente la propria scelta di adesione.

Ne consegue che il sistema di istruzione sente più che mai l'esigenza di essere valutato in quanto servizio, in termini di valore, efficacia ed efficienza, con la precisa fissazione di risultati-obiettivi quali la riduzione della dispersione, a tutti i livelli, e la quantità e qualità delle acquisizioni, anche in relazione alla media europea. A questo fine, vengono rinnovati gli enti preposti alla valutazione e le loro attività: nasce l'INValSI (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione) che si occuperà, tra l'altro, di elaborare e somministrare delle prove periodiche standardizzate al fine di verificare la preparazione degli studenti; tale dato sarà utilizzato anche come indicatore dell'efficienza dell'organizzazione degli istituti.

Nonostante questa attenzione per una valutazione collettiva dei risultati ottenuti, attraverso la quale si può calcolare una media dell'efficacia del servizio, il testo della riforma sostiene apertamente la necessità di una personalizzazione di percorsi e obiettivi: a tale proposito introduce anche il "Portfolio di competenze", uno strumento che dovrà accompagnare lo studente sin dalla scuola dell'infanzia e che attesterà le acquisizioni raggiunte, raccoglierà esempi degli elaborati prodotti e fungerà da raccordo tra i passaggi nei diversi gradi scolastici con forte valenza orientativa.

In considerazione di quanto sopra (la necessità di scegliere in un sistema sostanzialmente duale e la personalizzazione dei percorsi) proprio l'orientamento

assume un ruolo centrale nel disegno di riforma, come supporto alla fruizione del servizio scolastico e formativo per la maggior soddisfazione possibile del "cliente".

Tale centralità è giustificata anche dai dati raccolti dal GRL del professor Bertagna, che mostrano come solamente una percentuale molto bassa di giovani che si inserisce nel mondo del lavoro svolga effettivamente la professione per la quale ha studiato, al di là del livello di preparazione raggiunto (Capaldo, Rondanini, 2002).

L'intento che sottende tutta la progettazione dei percorsi formativi è quello di rendere lo studente "imprenditore di se stesso" (Malizia, Nanni, 2003) attraverso l'impostazione di una didattica attiva e orientativa che lo aiuti a sviluppare la consapevolezza di sé, la capacità di comunicazione con gli altri, la predisposizione all'autonomia, alla responsabilità e al problem solving. I momenti di scelta saranno presenti lungo tutto l'arco dei percorsi: si passa, infatti, dal concetto di "curricolo" a quello di "piano di studio personalizzato". Le scuole saranno tenute a proporre un'offerta diversificata di laboratori e attività integrative, a carattere facoltativo e di approfondimento; sarà inoltre possibile optare, a partire dal quindicesimo anno di età, per una formazione in alternanza scuola-lavoro. L'articolazione prevista aumenta la complessità del sistema e rende necessario un forte coinvolgimento dello studente e delle famiglie, data la giovane età a cui si è chiamati a compiere le suddette scelte: risulta fondamentale avere una chiara coscienza della direzione da prendere, degli obiettivi da raggiungere, delle possibilità esistenti. A questo proposito, si prevede l'introduzione della figura del Tutor che, ad ogni grado dell'istruzione e della formazione, seguirà in modo personalizzato gli studenti con funzione orientativa.

La sfida lanciata alle scuole, in termini di riprogrammazione dell'offerta, è piuttosto impegnativa: la predisposizione dei piani di studio prenderà avvio dal Pecup (Profilo educativo, culturale e professionale) e dalle Indicazioni nazionali. Questi documenti, elaborati a livello ministeriale, specificano ciò che ciascun alunno deve sapere e saper fare, rispettivamente alla fine del primo e del secondo ciclo di istruzione e comprendono anche i livelli essenziali di prestazione per gli istituti dell'istruzione e della formazione professionale. Tra i contenuti ritenuti più importanti nei profili educativi, vi sono la conoscenza delle lingue e l'alfabetizzazione informatica: la lingua inglese e il primo approccio con il computer sono previsti sin dalla prima classe del primo ciclo, successivamente si richiede l'introduzione di una seconda lingua europea, sempre all'interno del primo ciclo. A partire da questa "base", completata dalle Raccomandazioni, le singole Regioni potranno introdurre elementi legati alle necessità, alla cultura e alle tradizioni del territorio e le scuole saranno chiamate a tradurre nella

pratica le indicazioni didattiche, metodologiche ed i principi attraverso la stesura dei programmi.

In particolare, uno dei principi enunciati all'interno della riforma è quello della "sintesi e dell'ologramma": secondo questo principio la qualità della formazione e dell'informazione prevale sulla quantità, per cui è più importante una "testa ben formata" di una "testa ben piena" (Capaldo, Rondanini, 2002). Le discipline verranno quindi approfondite solo laddove si dirige il percorso formativo individuato dalla persona. Inoltre, si mira ad una formazione complessa e completa "a tutto tondo", fatta di contenuti ma anche di valori e di competenze applicative: a questo proposito si riconosce il valore formativo di tutte le esperienze, non solo di quelle scolastiche, e il ruolo fondamentale della famiglia come collaboratore attivo e protagonista del processo formativo.

La funzione orientativa della scuola si manifesterà anche nel fornire gli strumenti necessari ad integrare tutte le esperienze e ad organizzarle in un progetto di vita. In particolare, questo sarà possibile attraverso la trasmissione di quattro abilità trasversali: il pensiero narrativo, la capacità di apprendere attraverso il confronto, l'attitudine ad affrontare i problemi nella loro complessità e lo sviluppo della capacità interpretativa (Giannini, 2005).

Strumento fondamentale per attuare nella pratica quanto affermato in linea di principio, è la certificazione dei crediti che permette di riconoscere, all'interno del sistema dell'istruzione e della formazione, il valore delle esperienze condotte al di fuori di esso, con particolare riferimento alle possibilità previste di formazione in alternanza scuola-lavoro. Un buon sistema di certificazione, inoltre, risponde all'esigenza, già messa a fuoco dalla precedente legislatura, di rendere equiparabili i titoli conseguiti tra Regione e Regione e a livello europeo.

Il sistema delle scelte, che rende sempre più protagoniste le famiglie degli studenti, si manifesta a partire dal principio stesso della carriera scolastica del bambino: si introduce, infatti, la possibilità di un accesso anticipato alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo d'istruzione, riservato ai bambini che compiono, rispettivamente, i 3 ed i 6 anni entro il 30 aprile dell'anno scolastico considerato. Una delle motivazioni addotte a tale prospettiva è quella di andare incontro alle esigenze familiari in termini di tempi di frequenza del servizio e di offrire al bambino la possibilità di concludere anticipatamente il proprio percorso. Questa innovazione è stata oggetto di critiche accese provenienti da diversi ambienti: il personale scolastico si è trovato nella necessità immediata di disporre di nuove competenze per affrontare l'ingresso di bambini più piccoli, senza che vi fosse una corrispondente programmazione di

interventi formativi o l'immediata introduzione di nuove figure professionali (previste solo in linea teorica e non a partire dall'anno 2003/04); alcuni pedagogisti non hanno condiviso la prospettiva di anticipare l'ingresso, soprattutto nella scuola dell'obbligo, giudicando prematuro far sperimentare ai bambini di 5 anni l'organizzazione maggiormente strutturata della prima elementare, rispetto a quella della scuola dell'infanzia. Inoltre, hanno contestato la responsabilità decisionale affidata alla famiglia, con un ruolo marginale del parere degli insegnanti, che comporta *"un ulteriore rischio: quello di affrettare la scolarizzazione dietro la spinta di motivazioni egoistiche e di sopravvalutazione, in alcuni casi, delle possibilità cognitive dei propri figli"* (Capaldo, Rondanini, 2002; p. 128). Infine, all'interno dello stesso Governo, si sono avute delle divergenze per la copertura economica delle esigenze prodotte da un maggior afflusso di utenti.

Sin qui i principali intenti e le innovazioni della legge di riforma Moratti che portano a delineare un impianto del sistema articolato nel seguente modo.

Il primo grado dell'istruzione, mantenuto come tale, è la Scuola dell'Infanzia di durata triennale, non compresa negli anni di diritto-dovere, anche se ormai diffusa in maniera capillare e frequentata dalla quasi totalità dei bambini. Se ne riconosce l'importanza formativa e orientativa, si prevede l'introduzione dell'utilizzo del Portfolio e si sottolinea l'importanza delle attività di raccordo con il seguente grado scolastico. Come visto, l'età di accesso varia tra i 2,5 e i 3 anni. Al termine della Scuola dell'Infanzia, ha inizio il Primo Ciclo che si compone di otto anni: cinque nell'ambito della Scuola primaria e tre in quello della Scuola secondaria di primo grado. Dal punto di vista formale, non vi sono quindi differenze rispetto alla situazione in atto: le variazioni sono maggiormente a carico dell'impostazione interna e dei contenuti. In particolare, nella scuola primaria si promuove il ritorno della figura del "maestro prevalente", affiancato da colleghi che si occupano delle aree più specifiche, quali la lingua inglese e l'informatica. La suddivisione interna dei cinque anni, per obiettivi e programmi, è da intendersi 1+2+2: dopo la prima annualità gli obiettivi formativi sono da valutare sul biennio. L'appartenenza al medesimo Primo Ciclo dei tre anni di scuola secondaria di primo grado, fa sì che venga sostenuta la continuità tra i due livelli di insegnamento e comporta l'abolizione dell'esame conclusivo dell'ex scuola elementare.

La Scuola secondaria di primo grado, di cui viene ribadita ed enfatizzata la valenza orientativa, è a sua volta impostata con un biennio iniziale seguito da un'annualità in cui dovrà essere dato particolare spazio alle attività di raccordo con i possibili percorsi successivi, al fine di promuovere il più possibile la capacità decisionale dello studente e delle famiglie. Purtroppo, la necessità di effettuare le pre-iscrizioni al Secondo Ciclo

sempre più precocemente abbrevia di fatto lo spazio dedicato alla riflessione e al confronto nell'ultimo anno, che si riduce, solitamente, ai primi due-tre mesi. Il Primo Ciclo si conclude con il superamento di un esame di Stato.

Con il Secondo Ciclo si evidenziano i maggiori cambiamenti introdotti dalla riforma. Lo studente si trova di fronte ad un sistema "a canne d'organo" nel quale le scelte effettuate rivestono una rilevanza sostanziale nell'impostazione del proprio futuro formativo e professionale. Una prima opzione è costituita dal sistema dei Licei: è questa la nuova veste che dovranno assumere tutti gli istituti scolastici superiori. Le tipologie di Liceo saranno, in tutto, otto:

- artistico;
- classico;
- economico;
- linguistico;
- musicale e coreutico;
- scientifico;
- tecnologico;
- delle scienze umane.

La durata dei Licei sarà di cinque anni, suddivisi didatticamente in due bienni e in un'annualità conclusiva di approfondimento a forte carattere professionalizzante. La valutazione sarà condotta utilizzando il sistema dei crediti e dei debiti formativi, considerando una scansione degli obiettivi sulla base della suddivisione indicata. Al termine del secondo biennio si completa il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione.

La seconda alternativa che si presenta agli studenti in uscita dal Primo Ciclo, è costituita dal sistema della Formazione Professionale di competenza regionale. Sulla base della già citata modifica del Titolo V della Costituzione, le Regioni hanno ampia autonomia nella definizione di indirizzi e programmi dei corsi professionali, fatto salvo quanto indicato nel Pecup stabilito a livello nazionale e sulla base di un'indicativa suddivisione delle comunità professionali (es. agricola e ambientale, alimentazione, artigianato artistico, grafica e multimediale, sanitaria ed estetica, ecc.). Tutti i percorsi per il conseguimento della qualifica avranno durata triennale e si concluderanno con un esame che saggerà, oltre la preparazione di base, anche quella specifica di indirizzo tramite la somministrazione di una prova pratica. Con il raggiungimento della qualifica, si ritiene correttamente concluso il periodo di diritto-dovere all'istruzione e alla formazione che è infatti assicurato a tutti *"per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età"* (L. 53/03; art. 2.1.c). Lo studente avrà comunque la possibilità di approfondire la propria preparazione accedendo ad un quarto anno a *"completamento del percorso formativo dei qualificati affinché acquisiscano le prerogative proprie delle figure tecniche"* (Nicoli, 2003; p. XVIII). Questa annualità aggiuntiva dovrà offrire le competenze per svolgere un ruolo

professionale di controllo dell'esecuzione tecnica di un progetto, in tutte le sue parti: dall'accoglienza della commessa, alla predisposizione del budget. Al termine dell'anno, l'allievo sosterrà una nuova prova d'esame che lo porterà a conseguire la certificazione dettagliata delle competenze acquisite.

La terza strada, che si propone come alternativa alle due precedenti, è quella dell'Apprendistato e dell'alternanza scuola-lavoro che può essere intrapresa solo a partire dal quindicesimo anno d'età. Si tratta di un percorso innovativo per la realtà italiana che è stato attuato solo in via sperimentale, spesso grazie alle sovvenzioni ottenute dal Fondo Sociale Europeo ma che sta avendo buoni risultati in Paesi quali Francia e Germania. Al compimento del diciottesimo anno si conclude il periodo caratterizzato dal diritto-dovere all'istruzione e alla formazione. La sostenibilità di questa opzione è affidata all'istituzione di brevi corsi, sotto forma di Laboratori di Recupero e Sviluppo degli Apprendimenti (LaRSA) che accompagnano esperienze di tirocinio, borsa lavoro o apprendistato presso i luoghi di lavoro e all'utilizzo del sistema di certificazione delle competenze acquisite, che rende possibile l'accumulo di crediti formativi spendibili all'interno dei sistemi di istruzione e formazione, nell'ipotesi di eventuali passaggi e/o rientri.

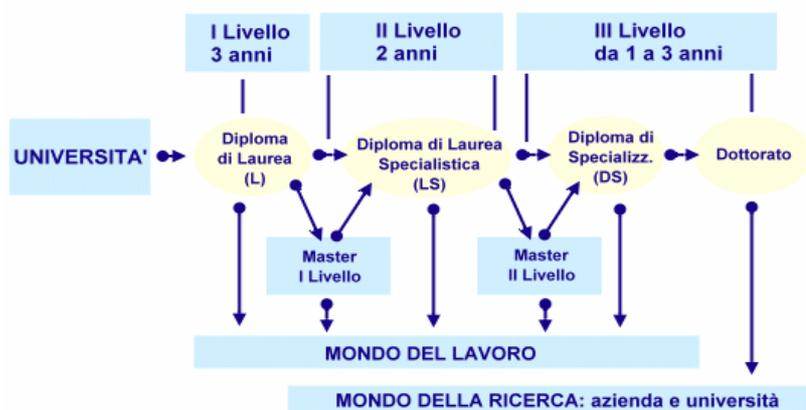
Questi stessi dispositivi, i LaRSA e la certificazione delle competenze, permettono i passaggi tra sistema dei Licei e Formazione Professionale, e hanno valenza di approfondimento ed orientamento.

Il passaggio dal Secondo Ciclo all'Istruzione e Formazione Superiore è previsto a partire da tutti e tre i suddetti percorsi, con modalità ed opportunità differenziate. Per chi ha seguito i due bienni del Liceo, vi sono due possibilità: la frequenza del V anno all'interno del sistema di istruzione che comporta l'esame di Stato e dà accesso a tutti i corsi universitari e a quelli di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS); oppure la frequenza di un V anno nell'ambito della Formazione Professionale che dà accesso ai soli corsi IFTS. Per chi ha optato per la Formazione Professionale o ha svolto un percorso in alternanza scuola-lavoro, si aprono due alternative, previa verifica dei crediti effettivamente conseguiti: un V anno professionalizzante che dà accesso ai corsi IFTS; oppure un V anno di approfondimento che permette di maturare i crediti necessari a sostenere l'esame di Stato e avere quindi accesso a tutte le facoltà universitarie, oltre che ai corsi IFTS.

Schema dell'impianto del sistema scolastico con la L. 53/03

Età	3*	4	5	6*	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
				I	II	III	IV	V	I	II	III	I	II	III	IV	V
	Scuola dell'Infanzia			Scuola primaria					Scuola sec. Di I grado			Sistema dei Licei				
*con possibilità di anticipo a 2,5 e 5,5 anni												I	II	III	IV	V
												Formazione Professionale				
												LaRSA				V
												Alternanza/apprendistato				
<b>Primo Ciclo</b>												<b>Secondo Ciclo</b>				
<b>DIRITTO-DOVERE ALL'ISTRUZIONE E ALLA FORMAZIONE</b>																

La Formazione Superiore, come visto, si suddivide tra quella universitaria, attuata secondo i due livelli della Laurea di Base (3 anni) e Specialistica (ulteriori 2 anni) e Istruzione Formazione Tecnica Superiore di durata biennale.



Fonte: [www.unicatt.it](http://www.unicatt.it)

### 1.3 La Formazione Professionale (FP)

Come illustrato nel paragrafo dedicato alla storia del sistema scolastico, l'Italia ha avuto per lungo tempo una solida tradizione nella formazione dedicata all'avviamento professionale. Essa si è, però, nel corso degli anni configurata come strada di ripiego per quanti non avessero le capacità o i mezzi per frequentare altre forme più elevate di istruzione. Inizialmente, la formazione a carattere professionale non è di competenza del Ministero dell'Educazione o dell'Istruzione ma di quello dell'Agricoltura, Industria e Commercio. Questa situazione è modificata nel 1928 ad opera dell'allora ministro Belluzzo. Egli riunifica tutti i percorsi formativi sotto il Ministero dell'Educazione, al fine

di poterne controllare meglio l'efficienza, peraltro non senza qualche mira di tipo propagandistico, in linea con la politica del tempo (Ambrosoli, 1990).

Alla nascita della Repubblica, è sancita dalla Costituzione (art. 117) la competenza delle Regioni in tema di istruzione artigiana e professionale ma non si dà il via ad un vero e proprio "sistema": si registrano iniziative formative slegate tra loro e dal sistema dell'istruzione che acquisisce un'immagine di superiorità.

A partire dal 1950 si ha la nascita e la diffusione degli istituti professionali, biennali o triennali, che prenderanno il posto delle scuole tecniche biennali. Questa situazione, però, non risulta funzionale rispetto alle esigenze delle famiglie che necessitano di introdurre precocemente i figli nel mondo del lavoro, per motivazioni economiche: cinque anni di frequenza dopo la scuola elementare per una prospettiva lavorativa di basso livello e nessuna opportunità di prosecuzione degli studi risultano troppi. Il malcontento per questa situazione emerge con forza durante le contestazioni del Sessantotto: la Legge 754 del 27 ottobre 1969 muta radicalmente la situazione, andando a stravolgere le finalità originarie degli istituti professionali. Dall'a.s. 1969/70 prende il via una sperimentazione (risultata poi definitiva) che prevede l'articolazione dei corsi su cinque anni: un triennio che dà diritto ad una qualifica, seguito da un biennio che porta al conseguimento di un diploma di scuola superiore, con possibilità di accesso all'Università. La vocazione di percorso breve altamente professionalizzante scompare e si verifica la quasi duplicazione degli istituti tecnici.

Nel 1978, grazie alla Legge 845, si ha la prima vera e propria regolamentazione della Formazione Professionale come "sistema": se ne descrivono finalità, requisiti e attestazioni e si ribadisce la competenza regionale decretata dalla Costituzione. Le tipologie di attività elencate nel testo di legge (art. 8), sono: qualificazione e specializzazione di chi ha assolto l'obbligo ma non ha mai svolto attività lavorativa; specializzazione di chi sia in possesso di diploma superiore; qualificazione di chi abbia preparazione culturale superiore a quella della scuola dell'obbligo; qualificazione, specializzazione, perfezionamento, rieducazione e aggiornamento dei lavoratori; formazione di soggetti portatori di menomazioni fisiche, psichiche o sensoriali che non risultino atti a frequentare i corsi normali.

Sulla base della legislazione nazionale, ogni Regione ha provveduto ad emanare la propria normativa e a fissare i criteri richiesti ai Centri e agli Enti di formazione per erogare corsi in convenzione, ovvero per rilasciare attestazioni valide su tutto il territorio italiano e per fruire dei fondi e delle sovvenzioni stanziati a livello regionale, nazionale ed europeo (Aldisio, 1995).

A partire dall'input dato dalla Legge Quadro del '78, le iniziative di formazione sono cresciute notevolmente dando vita a modelli e metodologie innovative, grazie anche alle opportunità di sperimentazione rappresentate dai finanziamenti del Fondo Sociale Europeo. Nonostante questo, non si è configurato, negli anni Ottanta, un vero e proprio "sistema" con diffusione omogenea e univocità di intenti e, soprattutto, non ha avuto luogo nessun tipo di integrazione con il sistema dell'istruzione: si è verificata sempre più una separazione tra mondi che viaggiavano su due binari differenti.

L'azione riformatrice che, come visto, ha preso il via negli anni Novanta, non ha potuto ignorare tale situazione e l'ha posta al centro di una seria riflessione volta a rivalutare il ruolo della FP in un'ottica di integrazione che permettesse di sviluppare al meglio le potenzialità di tutti gli studenti, dando risposta e pari dignità alle differenti esigenze formative e prospettive professionali. Esito della riflessione avviata è l'art. 17 della Legge n. 196 del 24/06/97 che si occupa del "riordino della formazione professionale". La 196/97 pone come cruciale il ruolo della FP, anello di congiunzione tra il sistema scolastico e il mondo del lavoro, entità con le quali deve rapportarsi ed interagire in modo sinergico attraverso azioni di formazione e orientamento, promozione di stages e supporto all'apprendistato.

Nuovo riconoscimento, emblematico di quanto sopra, è l'art. 68 della L. 144 del 17/05/99 che apre la possibilità di assolvere all'obbligo scolastico anche nel sistema della formazione professionale, tanto che la legge di Riordino dei Cicli (L. 30/00) recepisce già nel titolo l'esistenza di un "sistema educativo di istruzione e formazione" poste sullo stesso piano nell'art. 1, con pari valore nel perseguire obiettivi culturali (Nicoli, 2001).

Per rendere effettivo quanto affermato in linea di principio, si rende però necessario un effettivo potenziamento dell'orientamento, al fine di rendere maggiormente consapevoli le scelte di formazione, e una reale applicazione delle novità in tema di certificazione dei crediti e delle acquisizioni, soprattutto per quanto riguarda quelle sviluppate nell'Apprendistato. A proposito di tale dispositivo, è da rilevare l'innovazione contenuta nella L. 196/97, art. 16 che stabilisce che le agevolazioni contributive per le aziende che introducono apprendisti risultano applicabili solo se questi ultimi partecipano alle iniziative di formazione, esterne alle aziende stesse.

Nuovi impulsi vengono dati anche allo sviluppo di azioni di formazione superiore e continua. In particolare, compaiono i corsi di Istruzione, Formazione Tecnica Superiore (IFTS) che si pongono come reale alternativa alla frequenza delle università. Si tratta di corsi medio-brevi (1200-2400 ore), promossi da associazioni di enti di formazione,

istituti superiori ed università per la creazione di figure specializzate di alto livello, su tematiche chiave ed innovative per le realtà locali.

A partire dalle novità introdotte dalla legislazione nazionale, le singole Regioni hanno dato vita ad un nuovo sistema di accreditamento dei Centri e degli Enti preposti alla formazione, per poter garantire la validità dei titoli rilasciati. Tale esigenza nasce principalmente da due motivazioni: la frequenza della FP da parte di giovani ancora soggetti all'obbligo formativo e l'entità dei finanziamenti stanziati a livello europeo per incentivare proprio lo sviluppo della Formazione Professionale, in termini di sistema. Le procedure di accreditamento, pur distinte tra Regione e Regione, hanno come caratteristica comune la richiesta di requisiti relativi a dotazione strutturale, competenze e tipologia contrattuale degli addetti, relazioni con il territorio, relazioni con il sistema dell'istruzione, efficienza ed efficacia dell'erogazione. Inoltre, è stata introdotta la necessità della certificazione di qualità, secondo i modelli della classe Iso 9000, mutuata dal Total Quality Management che prevede la standardizzazione e la verifica delle procedure, per un miglior controllo dei processi (Nicoli, 2001).

Per l'ottenimento dei finanziamenti è stato quindi istituito un sistema di bandi, o dispositivi, regionali o delegati alle Province, oltre ad un sistema di controllo ed ispezione sull'utilizzo dei fondi, e sui risultati formativi ottenuti, senza dimenticare che una delle più grosse sfide, alla quale il sistema della FP è chiamato a rispondere, è la lotta alla dispersione.

Come visto in precedenza, il cambio della legislatura che ha portato all'approvazione della L. 53/03, ha dato ancora più spazio alla Formazione Professionale che si configura come alternativa al sistema dell'istruzione e dialoga con quest'ultimo nell'ottica di offrire a tutti la possibilità di un percorso personalizzato e flessibile.

A questo punto, però, rimangono ancora aperte alcune questioni. Innanzitutto l'azione di riforma, iniziata da subito, anche se in via sperimentale, all'interno della Formazione Professionale non è stata accompagnata da una pari evoluzione dell'istruzione superiore, cosa che sta creando effettivi ostacoli alla flessibilità dei percorsi; sempre a tal proposito, il sistema dei crediti risulta ad oggi ancora sperimentale e farraginoso, tanto che non vi sono indicazioni chiare per il riconoscimento e la certificazione. In secondo luogo, i finanziamenti stanziati dal FSE stanno registrando consistenti riduzioni: questo comporta che non vi possa essere una reale continuità delle azioni realizzate a livello sperimentale, laddove non si siano trovate forme alternative di sostentamento, pur all'interno di realtà che si sono configurate come reti di lavoro. A questo proposito, pare emblematica l'attuazione degli IFTS, che ha richiesto un lungo lavoro di preparazione e progettazione e che appare oggi menomata nell'attuazione per

manca di finanziamenti. Questa precarietà nella proposta dell'offerta formativa rende difficile l'orientamento dei giovani e il contatto con le famiglie. Infine, rimane da verificare l'effettiva rivalutazione del ruolo della FP a livello di immaginario: la domanda da porsi è se sia avvenuto realmente un cambio di prospettiva rispetto alla scelta dei corsi di formazione professionale o se rimane, da parte della possibile utenza, la sudditanza gerarchica nei confronti del sistema dell'istruzione. A questo proposito, una ricerca nella provincia di Bologna (Vannini, 2000) rileva che tra gli iscritti ai corsi professionali di base prevale una provenienza socio-culturale medio-bassa e un'immagine strumentale del lavoro, sostenuta da motivazioni prettamente estrinseche.

#### 1.4 La formazione e il ruolo degli insegnanti

All'interno del contesto sin qui delineato, si è volutamente data poca attenzione agli attori che animano il sistema scolastico e che dovrebbero esserne i protagonisti: gli insegnanti. Questa scelta è motivata da due ragioni: da un lato, il desiderio di dedicare uno spazio a sé alla descrizione dell'evoluzione del ruolo docente e, dall'altro, l'impressione che la storia del sistema scolastico in alcuni momenti, anche significativi, si sia sviluppata ad opera di amministratori e ricercatori, senza un reale coinvolgimento degli insegnanti, quando non addirittura loro malgrado.

La nascita stessa della figura del docente affonda le sue radici in un sistema confuso, animato da interessi economici e di affermazione della laicità, più che all'impostazione di una didattica valida e arricchente. Si fa riferimento, soprattutto, al livello elementare dell'istruzione dove la figura del maestro nasce, in seguito alla Legge Casati, per cercare di contrastare l'influenza della Chiesa sulla scuola, anche se con scarso successo. La formazione dei maestri avviene all'interno di un percorso breve di livello post-elementare, la scuola normale, dove poco spazio è dedicato alla metodologia dell'insegnamento e a cui spesso accedono coloro che falliscono l'ammissione a percorsi più qualificanti. A questo, va inoltre aggiunto che il maestro si trova ad insegnare con classi di 60-70 allievi di età diverse, solo occasionalmente assistito da un vice-maestro e che il trattamento salariale è estremamente basso, ridotto alla metà per il "vice", e stabilito dalle amministrazioni comunali, da cui dipende la scuola elementare, con conseguenti sperequazioni rilevanti tra maestri di città e maestri rurali, e tra Nord e Sud. La competenza comunale sulla scuola elementare, peraltro, fa sì che la scelta dei maestri avvenga spesso in modo clientelare a volte senza che gli incaricati abbiano nemmeno la minima formazione. Tutto ciò a causa di una legislazione nata per sanare alcune eccezioni ma utilizzata poi come regola, che permette di incaricare

anche persone senza titolo ma di chiara e riconosciuta cultura e preparazione. Nonostante quanto sopra, il ruolo del maestro viene, almeno formalmente, riconosciuto come cruciale per la formazione anche morale dei fanciulli, tanto che diviene un incarico senza limiti di orario: la stessa vita privata dei maestri deve essere irreprensibile ed è oggetto di osservazione.

In questa realtà professionale scomoda e poco retribuita, trovano presto spazio le donne. Le ragioni sono diverse: economiche, sociali, professionali. I risvolti economici sono piuttosto rilevanti da due punti di vista: quello del lavoratore e quello dell'amministrazione comunale. Trattandosi di una professione che difficilmente riesce a garantire il sostegno della famiglia, i lavoratori maschi scelgono la professione di maestro spesso come ripiego, senza ovviamente dimenticare le lodevoli eccezioni di chi ha creduto nell'importanza del proprio ruolo ed ha abbracciato la professione per motivazioni profonde. Per una donna, la possibilità di avere un salario, anche minimo, rappresenta una possibilità di emancipazione. Dal punto di vista dell'amministrazione comunale, l'introduzione delle maestre comporta una notevole possibilità di risparmio: per la legislazione dell'epoca lo stipendio della donna è inferiore di un terzo rispetto a quello dell'uomo.

A livello sociale, le famiglie della media borghesia vedono favorevolmente la frequenza della scuola normale da parte delle proprie fanciulle: essa rappresenta una buona possibilità per far acquisire loro una cultura, senza inserirle nell'avviamento al lavoro o nell'istruzione superiore, due strade non necessarie perché il futuro pensato per le donne, di norma, non è di tipo lavorativo. Questo comporta un generale innalzamento della classe socio-culturale di appartenenza delle maestre, rispetto ai colleghi maschi i quali, tra l'altro, tendono sempre di più a diminuire: la scuola si rivela quindi uno dei pochi luoghi di lavoro dove le donne non devono ingaggiare un'impossibile competizione con gli uomini.

Infine, la caratteristica di "cura" del bambino con cui viene connotata la professione, pressoché un'estensione del ruolo materno, rende questo ruolo quasi naturalmente femminile e libera quindi il campo dai pregiudizi legati alla "donna lavoratrice". Si viene però a creare una pressione a carattere moralistico ancor più marcata e opprimente: l'irreprensibilità richiesta alle maestre raggiunge livelli persecutori. Viene negata la possibilità del matrimonio e si crea un clima di sorveglianza stretta e malevola, soprattutto nei piccoli centri (De Fort, 1990).

Le condizioni degli insegnanti superiori, i professori, sono sicuramente migliori ma non del tutto rosee. La dipendenza dal Ministero garantisce loro maggior sicurezza, anche in termini pensionistici, e più protezione rispetto al ruolo ricoperto ma non mancano

difficoltà oggettive. In particolare, va rilevato che per raggiungere la stabilità all'interno del sistema, ovvero lo status di professore titolare, è necessario affrontare un lungo calvario di "reggenze", ossia l'assegnazione di incarichi precari e limitati nel tempo, con la preoccupazione per un rinnovo costantemente aleatorio, e la possibilità di essere inviati in un luogo qualsiasi del Paese. Aumentano, però, i laureati che scelgono la professione di insegnante, stimolati dalla possibilità di avere tempo per le attività di ricerca e, anche se a lungo termine, una prospettiva di stabilità. Questo comporta l'innalzamento qualitativo dei professori dal punto di vista nozionistico, ma non da quello metodologico, nessuno spazio, infatti, è dato, all'interno della loro formazione, ad aspetti di carattere pedagogico e si rileva, quindi, la tendenza a ripetere un modello accademico di tipo cattedratico.

L'inizio del Novecento porta l'avvento del Governo liberale e la nascita delle prime associazioni degli insegnanti, anche in seguito ai movimenti di lotta operaia. L'associazionismo degli insegnanti è però differente da quello di altre categorie di lavoratori. In primo luogo, si tratta prevalentemente di persone che, generalmente, credono nel valore e nella peculiarità del proprio ruolo, al di là dei trattamenti salariali: per questo motivo ricusano l'arma dello sciopero e mirano ad un dialogo fondato su altre basi. Secondariamente, non hanno le caratteristiche di una vera e propria "classe" di lavoratori: impostano la propria attività in modo individuale e non sviluppano spirito corporativo tra chi insegna discipline diverse. Tale spaccatura è ancor più marcata tra gradi differenti dell'istruzione: si tratta di mondi assolutamente non comunicanti. All'interno della scuola elementare, poi, si apre una vera e propria scissione a carattere sessista: i maestri maschi temono che le rivendicazioni di una parità di trattamento da parte delle donne possa significare un livellamento degli stipendi verso il basso. Infine, si profilano divergenze di carattere politico: l'attenzione per le questioni salariali e per la condizione degli insegnanti viene sviluppata maggiormente all'interno di movimenti di sinistra, cosa che provoca il sorgere di coalizioni di impronta cattolica a contrastare timori di ordine ideologico.

Nonostante le divergenze di pensiero e le spinte contrastanti all'interno dei vari ordini scolastici, nel 1911 viene emanata la legge Daneo-Credaro che fissa i minimi salariali per tutti gli insegnanti, dando luogo ad un generale aumento dei compensi e, soprattutto, sposta la scuola elementare sotto la diretta competenza del Ministero, garantendo ai maestri un trattamento uniforme, scevro dai "ricatti" morali e materiali delle amministrazioni comunali.

L'avvento del Fascismo e della riforma Gentile provocano nuove spaccature all'interno degli operatori della scuola e il sostanziale annichilimento dei movimenti associazionisti,

in nome di un'adesione incondizionata alla dottrina vigente. Dal punto di vista della valutazione del ruolo degli insegnanti, comunque, si registra un certo miglioramento in quanto si intuisce la potenzialità del controllo sulla formazione delle giovani generazioni, a cui fa seguito un nuovo aumento degli stipendi. Anche la preparazione degli insegnanti viene rivista con l'introduzione di un anno aggiuntivo alla scuola normale che prevede l'insegnamento del latino e della pedagogia in chiave filosofica e che si configura come istituto magistrale.

La conclusione del periodo fascista lascia agli insegnanti la consapevolezza di aver subito una pesante ed inaccettabile strumentalizzazione: rinascono i movimenti associazionisti, un po' più uniti dal desiderio di marcare un netto confine tra politica e scuola.

L'avvento della Repubblica, con il governo democristiano, non offre slanci per l'innovazione del sistema e non coglie l'esigenza di un sostanziale aggiornamento degli insegnanti: tutto rimane improntato al conformismo e al conservatorismo, nell'ottica di salvaguardare l'impronta cattolica della scuola e la "vocazionalità" della professione docente.

Intanto crescono in modo esponenziale i numeri di insegnanti e allievi e si fa sentire in modo preoccupante il fenomeno del precariato, retaggio di un sistema di reclutamento, su base concorsuale, pensato per un limitato numero di cattedre. Gli anni Cinquanta e Sessanta si caratterizzano per il fiorire di organizzazioni legate a sindacati differenti, per l'inasprirsi della polemica tra professori e maestri, per un crescente fenomeno di disoccupazione che porta a focalizzare questioni meramente contrattuali a discapito di quelle contenutistiche e metodologiche e per conseguenti regolamentazioni normative settoriali, a parziale accomodamento di situazioni complesse mai affrontate in modo organico e integrale.

I movimenti studenteschi della fine degli anni Sessanta pongono nuovi interrogativi al corpo insegnante che si sente contestato nel ruolo e ingabbiato in un sistema nel quale non ha possibilità decisionali. Gli anni Settanta segnano quindi una svolta epocale: gli insegnanti, per la prima volta, entrano in sciopero, dimostrando coesione e dando una veste maggiormente "lavorativa" ad una professione troppo a lungo considerata un'attività di tipo missionario. Il risultato di tale "rivoluzione" è l'emanazione dei Decreti Delegati (1974) che forniscono un'impostazione collegiale alla gestione della vita scolastica, tradizionalmente gerarchica, e sanciscono la libertà di insegnamento e la preparazione universitaria di tutti gli insegnanti superiori, oltre che il diritto-dovere all'aggiornamento, per il quale, però, non vengono riconosciuti avanzamenti né fornite

grandi possibilità: compaiono i corsi di abilitazione che riscuotono scarso consenso e offrono poche nozioni (Aldisio, 1995).

Le innovazioni introdotte, frutto della contrattazione confederale con il Governo, non soddisfano però la totalità degli insegnanti: sono ancora forti le concezioni individualistiche della professione che non amano gli interventi "dall'alto" e l'intromissione di nuovi tavoli di confronto, quali quelli con studenti e genitori.

Inoltre, cresce la burocratizzazione della professione, chiamata a sempre nuovi adempimenti in nome della trasparenza e della condivisione del lavoro. I cambiamenti più rilevanti interessano la scuola superiore.

Il rapporto stesso con gli studenti inizia a mutare: l'insegnante si apre sempre più ad un dialogo paritario che abbandona gli strumenti dell'autoritarismo e della selezione, a fronte di una sempre maggior demotivazione degli allievi nei confronti della cultura. Sono gli anni di una massiccia introduzione nelle scuole di insegnanti che hanno vissuto, da studenti, i moti del Sessantotto e portano con sé un'impostazione ideologica fortemente di sinistra, frustrata dalla difficoltà ad introdurre innovazioni in un sistema semibloccato dalla burocrazia e, di fatto, non supportata da una reale progettualità da applicare concretamente.

Gli anni Ottanta si aprono nel segno delle sperimentazioni dilaganti: la scuola superiore si rivela sempre più distaccata dal mondo del lavoro e questo comporta la necessità di un rinnovamento interno. Come visto in precedenza, il rinnovamento è lasciato all'iniziativa delle scuole e, quindi, degli insegnanti, che si trovano a far fronte a numerosi problemi legati, da un lato, alla programmazione e, dall'altro, al crescente disagio manifestato dagli allievi: il ruolo dell'insegnante inizia a dover fare i conti con competenze a carattere pedagogico e psicologico, senza che vi sia un reale e sistematico intervento formativo che prepari ad affrontare queste sfide; insomma, vale ancora il principio dell'iniziativa individuale. In questo contesto, le questioni maggiormente affrontate a livello sindacale sono ancora rivolte alla contrattazione salariale, con particolare riferimento all'orario di lavoro, giudicato dall'esterno un part-time (diciotto ore di insegnamento) e dall'interno un tempo pieno, o forse più, in considerazione del lavoro preparatorio e accessorio all'attività d'aula.

A questo proposito, un provvedimento, a metà tra la possibilità di sperimentare nuove metodologie di insegnamento e funzionamento della scuola e quella di remunerare ed incentivare maggiormente i docenti, è l'introduzione delle "funzioni-obiettivo", ovvero di docenti individuati per portare avanti progetti sperimentali (al di fuori delle ore di lezione) o per ricoprire nuovi ruoli chiave, resisi necessari a fronte delle nuove esigenze, quali ad esempio il referente per l'orientamento.

Con il contratto nazionale del 1988, inoltre, viene concesso agli insegnanti una sorta di "salario accessorio" che dovrebbe corrispondere all'impegno, non quantificabile oggettivamente, per la preparazione delle lezioni e la correzione delle verifiche (Niceforo, 1989).

Nonostante queste innovazioni, il malcontento agli inizi degli anni Novanta è tangibile: probabilmente ciò che è davvero in crisi è il ruolo stesso della "Istituzione Scuola". Gli insegnanti si rendono conto della perdita della propria autorevolezza con i ragazzi, si sentono bersagliati dalle famiglie e dall'opinione pubblica e avvertono come concorrenti e rivali le nuove "agenzie formative", o meglio gli strumenti di pubblica diffusione dell'informazione che rendono i contenuti didattici poco appetibili e le metodologie noiose e superate. Le indagini sociologiche indicano un abbassamento della provenienza socio-culturale dei docenti, una scarsa soddisfazione professionale, una costante femminilizzazione della professione, un invecchiamento della categoria e un abbassamento del livello socio-culturale dei partner (Giovannone, 2005).

La normativa sull'autonomia introduce nuove terminologie e con esse nuovi ambiti nell'attività degli insegnanti. La scuola si popola di "progetti", sulla base dei quali è possibile ottenere finanziamenti e offrire una diversificazione delle proposte; s'introduce il concetto di "competenza", associato a quello di "credito", con sole vaghe indicazioni sulla certificazione degli stessi; spariscono gli esami di riparazione a settembre e compare il "debito formativo" che l'insegnante è chiamato a far recuperare tramite l'istituzione di appositi moduli; viene promossa l'attuazione del periodo di "accoglienza" rivolto agli studenti in ingresso per favorire un passaggio graduale nel nuovo ambito scolastico. Alcuni insegnanti iniziano a soffrire di una crisi d'identità rispetto al proprio ruolo: un ibrido di competenze e funzioni, tra cui la didattica rimane un po' in secondo piano (Mastrocola, 2004).

In concomitanza con le leggi di riforma universitaria, si modifica anche il percorso formativo per accedere all'insegnamento. Dal 1998, diviene obbligatoria la formazione universitaria per insegnare in ogni ordine e grado dell'istruzione: vengono istituiti i corsi quadriennali di Scienze della Formazione, che prevedono la combinazione di insegnamenti teorici con esperienze pratiche di tirocinio e metariflessioni su questi ultimi all'interno dei laboratori (Damiano, 1999), e le Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS), della durata di due anni, a cui accedono quei laureati che desiderano divenire docenti. Da un lato queste innovazioni mirano a preparare i futuri insegnanti ad affrontare la complessità di cui sopra, dall'altro fanno sì che i percorsi di accesso all'insegnamento divengano sempre più lunghi e, forse, poco

motivanti data poi la difficoltà di inserimento nell'organico scolastico, ancora legato ad un complicato sistema di concorsi e graduatorie.

All'inizio del nuovo millennio la classe insegnante è percorsa dalle avvisaglie di un piccolo terremoto a causa delle intenzioni, poi rimaste inattuata, dell'allora ministro Berlinguer. Innanzitutto, con l'intenzione di dare riconoscimento ai meriti individuali, il Ministro propone l'attuazione di un "concorso" rivolto a tutti gli insegnanti già in organico, per differenziare le retribuzioni sulla base della competenza mostrata e della valutazione ricevuta dagli studenti. A tale proposta risponde una vera e propria bufera sindacale che blocca sul nascere l'iniziativa. In secondo luogo, la legge 30/00 sul riordino dei cicli avrebbe previsto, di fatto, l'unificazione di scuola elementare e media, con poca chiarezza su ruoli e responsabilità riservate agli insegnanti dei due ordini, cosa che, da subito, crea tensioni ed opposizioni.

Il cambio della Legislatura ha scongiurato le mutazioni previste e la nuova riforma, con la legge 53/03, ha mantenuto in vita solo la necessità, per tutti, di formazione a livello universitario e di aggiornamento continuo. Per quanto riguarda la formazione iniziale, il progetto è quello di abolire le SSIS e prevedere, in alternativa, l'accesso a bienni specifici di laurea specialistica, dopo la laurea di base, abilitanti all'insegnamento e programmati a numero chiuso, sulla base delle reali esigenze di organico. Questo comporterebbe una significativa abbreviazione del percorso formativo e, in prospettiva, una maggior sicurezza di inserimento lavorativo (Brocca, 2006). Con maggiore insistenza, come visto, si sottolinea l'importanza della valutazione dell'efficienza e dell'efficacia dell'insegnamento, condotta tramite l'azione dell'INValSI e la politica della Qualità.

Dal punto di vista didattico, la Legge Moratti propone una trasmissione di contenuti spendibili, molto orientati all'inserimento lavorativo e ben distinti nei vari percorsi possibili, già a partire, quindi, dagli allievi quattordicenni. Rispetto a questa scelta, la sensazione di alcuni è che si proceda verso un impoverimento culturale ed una svalutazione del ruolo docente, nella sua componente di trasmissione di un patrimonio di contenuti (Mastrocola, 2004).

Come visto, i motivi di malessere all'interno della scuola sono molti, lo testimonia anche il crescente diffondersi di casi di *burn-out* tra insegnanti. Sarebbe necessario, a questo punto, agire sulle cause di tale situazione e creare le condizioni per promuovere e sostenere una professione di cui, comunque, si riconosce il valore e il ruolo cruciale nell'educazione dei giovani. Riassumendo, alcune di tali cause, possono essere ricondotte a vincoli burocratici, rigidità del sistema, centralizzazione della gestione, motivazione sostanzialmente estrinseca di scelta della professione, carenza di

attrezzature e strumenti, ambivalenza nei rapporti interpersonali con gli alunni e ambiguità del proprio ruolo.

Una soluzione prospettata è la stesura di un codice deontologico della professione, che ne analizzi la funzione, ne chiarisca i confini e i contenuti ed espliciti i diritti e doveri dell'insegnante. Tale proposta nasce da una lettura del ruolo docente in chiave di "professione"; pur tenendo conto del carattere di lavoratore dipendente, infatti, si possono riscontrare nelle funzioni svolte dall'insegnante quasi tutte le caratteristiche di una vera e propria libera professionalità (Brocca, 2006).

Rimangono comunque variegata le modalità di interpretazione e scelta di questo ruolo cruciale e sarebbe, probabilmente, corretto ascoltare le tante voci degli insegnanti per comprendere meglio quale immagine di lavoro stanno sviluppando, all'interno di un sistema che muta a due livelli: spontaneamente "dal basso", a causa delle trasformazioni socio-culturali, e istituzionalmente, "dall'alto", in seguito a tentativi di riforma che, di fatto, non riescono mai a decollare completamente.

### 1.5 Scenari internazionali

Gli ultimi sviluppi delle politiche relative al sistema scolastico italiano non possono essere appieno interpretati se non considerando anche le linee di indirizzo stabilite ed adottate a livello internazionale, con particolare attenzione alla realtà europea.

La Scuola, infatti, e più in generale l'Istruzione, è una delle tematiche repute maggiormente rilevanti all'interno del dibattito europeo che con sempre maggiore incidenza influenza le scelte e le strategie politiche degli Stati membri. Tale attenzione è dovuta alla concezione stessa di Istruzione, ed Educazione, come strumenti indispensabili per la costruzione del futuro, attraverso l'adeguata formazione dei giovani, in un'ottica sociale ma anche economica.

In particolare, due documenti hanno trattato in modo specifico l'argomento: il rapporto all'Unesco della Commissione Internazionale sullo Sviluppo all'Educazione, presieduta da E. Faure (1972) e il rapporto all'Unesco della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo, presieduta da J. Delors (1996) (Prellezo, 1999).

Il primo documento ha sancito negli anni Settanta la consapevolezza di essere una "comunità" pur nelle differenze sociali e culturali, con comuni problemi e tendenze convergenti. In quest'ottica, porsi il problema dell'istruzione e dell'educazione, significava anche tendere ad un avvicinamento tra i popoli, nell'intento di sanare alcuni divari ed operare per una logica di convivenza pacifica e solidale. Il concetto di educazione esplicitato nel Rapporto Faure, si organizza attorno a quattro grandi tipologie di apprendimenti, irrinunciabili: imparare a conoscere, imparare a fare,

imparare a vivere insieme ed imparare ad essere; con particolare attenzione a quest'ultimo punto, forse il più innovativo per quegli anni.

Il Rapporto Delors riprende i quattro capisaldi suddetti ma enfatizza in modo particolare la necessità di "imparare a vivere insieme" quale competenza indispensabile in una realtà ormai fondata sugli scambi interculturali e su un fin troppo fragile equilibrio.

Entrambi i documenti, inoltre, sottolineano la dimensione longitudinale del processo di educazione ed istruzione, introducendo il concetto di "apprendimento per tutto l'arco della vita". La necessità di rimanere sempre aggiornati in un mondo in rapida evoluzione è al centro del Rapporto Delors che recepisce l'input fornito dalla Commissione Faure ad "apprendere ad apprendere" quale stile di vita per una formazione globale dell'uomo e del cittadino. L'altra innovazione introdotta dalle Commissioni è il riconoscimento del valore "educante" di tutta la società, facendo uscire il concetto di istruzione dai luoghi specificamente deputati alla trasmissione dei saperi. A tal proposito, dai due Rapporti emergono alcuni "orientamenti generali" che dovrebbero guidare i processi di riforma delle istituzioni scolastiche:

- optare per revisioni globali dei sistemi e delle istituzioni, evitando provvedimenti parziali che sottendono una scarsa visione d'insieme;
- coinvolgere in maniera significativa tutte le "parti" interessate dal cambiamento, con particolare attenzione agli insegnanti e alle famiglie;
- articolare in modo flessibile i vari livelli di istruzione, evitando salti e discontinuità e prevedendo le modalità di passaggio tra i diversi percorsi proposti;
- ridare centralità al ruolo delle Università.

A livello di contenuti, i Rapporti Unesco, in particolare quello del 1996, sottolineano l'importanza della diffusione di un'etica comune per una migliore convivenza e la centralità sempre crescente delle nuove tecnologie dell'informazione, chiave di accesso alla società globalizzata.

A livello europeo, la maggioranza degli Stati ha intrapreso processi di riforma del sistema scolastico, tra gli anni Ottanta e Novanta, accogliendo sostanzialmente le stesse linee di intervento. I Paesi maggiormente interessati da cambiamenti sono stati: il Belgio (1983) che ha introdotto l'obbligo formativo a tempo parziale fino ai 18 anni; il Portogallo (1986) che ha attuato una ristrutturazione globale del sistema; la Spagna (1990) che ha innalzato l'obbligo scolastico a 16 anni; la Germania (1990) che in seguito alla unificazione di Est e Ovest ha regolamentato l'istruzione in senso federale; il Lussemburgo (1990) che ha aumentato di un anno l'obbligo scolastico, portandolo ai

15 anni; i Paesi Bassi (1993) che hanno unificato i cicli prescolare e primario (BDP, 1999).

Al di là delle peculiarità dei sistemi introdotti e della maggior o minore radicalità degli interventi, si possono riscontrare, come detto, alcuni indirizzi comuni. Innanzitutto si nota la tendenza al decentramento delle competenze, soprattutto per quanto riguarda l'elaborazione dei curricula didattici, fattore che sottolinea la rilevanza dell'attenzione alle realtà locali: a livello centrale viene generalmente stabilito un curriculum minimo standard che va poi integrato in modo flessibile, rispetto alle esigenze del territorio. Si rilevano altre analogie proprio nella predisposizione di questa programmazione "di base": risultano al centro dei curricula sia le nuove tecnologie che l'insegnamento delle lingue europee. Tali contenuti tendono a comparire sempre più precocemente e si moltiplica il numero delle lingue che lo studente avrà modo di affrontare nell'ambito della propria carriera scolastica. Queste esigenze formative nascono da una comune lettura delle necessità del mondo del lavoro, ormai delocalizzato e altamente tecnologico. Allo stesso modo, compaiono in tutti i curricula nuovi insegnamenti che mirano a fornire le competenze necessarie alla lettura dell'attualità, con particolare riferimento all'educazione del "cittadino". Dal punto di vista della didattica, inoltre, si sottolinea la necessità di dare all'insegnamento una dimensione "europea" per una maggiore consapevolezza di un'appartenenza che oltrepassa i confini nazionali.

Anche nell'organizzazione dei curricula si notano dei parallelismi: la formazione prevista nei livelli di base è caratterizzata da apertura e flessibilità, per garantire il carattere orientativo rispetto alle opportunità successive; una particolare attenzione è rivolta all'acquisizione di attitudini intellettuali e di strategie di pensiero, nella consapevolezza di dover fornire gli strumenti necessari ad interpretare e selezionare i molteplici messaggi informativi che pervadono la vita di ogni individuo; la suddivisione degli studi è organizzata in cicli, con obiettivi di lungo periodo, all'interno dei quali è possibile dare maggiore attenzione alle differenze individuali e rispettare i diversi tempi di apprendimento; anche la suddivisione dei saperi non è più organizzata in materie ma in "aree".

A livello metodologico si riscontra una condivisa centratura sull'alunno, anche nell'ottica di integrare le differenze culturali, sempre più a confronto in un'epoca di migrazioni nonché l'impostazione dell'insegnamento a partire dalla scoperta, in un'ottica di tipo costruttivista.



## CAPITOLO SECONDO – L'ORIENTAMENTO: STORIA E RUOLO ODIERNO

### 2.1 Evoluzione del concetto di orientamento

Il termine "orientamento" trae la sua origine dal procedimento che permette di trovare la posizione geografica dei punti cardinali in modo che, grazie alla loro rilevazione, sia possibile stabilire la corretta direzione verso cui rivolgersi. "Orientare" o "orientarsi" significa, infatti, disporsi in un certo modo rispetto ai punti cardinali. A partire da questo significato, esso ha assunto gradualmente l'ulteriore senso di processo finalizzato alla gestione del proprio rapporto con l'esperienza formativa e lavorativa.

L'azione dell'orientare e dell'orientarsi ha accompagnato l'esistenza dell'uomo nel corso dei secoli, modificandosi parallelamente allo sviluppo della società umana. In ogni gruppo sociale, infatti, si è da sempre sentito il problema dell'avvenire dei giovani e del loro passaggio allo stato adulto. Ogni tipo di società predispone itinerari educativi in grado di accompagnare i ragazzi nella progettazione della vita adulta. Secondo alcuni antropologi, persino certi rituali iniziatici tipici delle società primitive, che segnavano la brusca transizione del giovane verso il mondo degli adulti, possono essere considerati un momento di orientamento. Fino alla metà del XIX secolo non si può, però, parlare di orientamento nel senso in cui lo intendiamo oggi, in quanto non era avvertita la necessità di una disciplina dell'orientamento, e l'assunzione di ruoli adulti era essenzialmente una questione familiare e privata. La società antica, chiusa ed omogenea, offriva limitate possibilità di cambiamento e di mobilità sociale; tutto era già prestabilito in modo coerente con le tradizioni. L'individuo aveva una vita segnata fin dalla nascita dal rango sociale di appartenenza. Per secoli la famiglia ha svolto sia il ruolo di formazione sia quello di datrice del lavoro, tramandato di generazione in generazione. L'ingresso nel mondo degli adulti avveniva precocemente ed era limitato alle poche attività conosciute. Inizialmente erano gli anziani a trasmettere ai giovani le regole di vita, i modelli di comportamento e le competenze necessarie per svolgere il lavoro. Successivamente, le pratiche naturali dell'orientamento, quali osservare, valutare, consultarsi, decidere e trovare una sistemazione, vennero messe in atto direttamente dai genitori, con il fine di aiutare i figli a trovare un posto di lavoro coerente con il genere, le attitudini fisiche e la classe sociale di appartenenza.

Un'importante svolta nel panorama dell'orientamento è stata determinata dall'avvento dell'era industriale. Il repentino sviluppo tecnologico ha comportato l'aumento e la diversificazione dei ruoli professionali e la conseguente necessità di un inserimento

razionale dei giovani nel mondo del lavoro. Proprio a causa di questo mutamento del sistema produttivo la famiglia si è rivelata meno adeguata a svolgere da sola il compito finora assolto di informare le nuove generazioni riguardo all'attività lavorativa: l'interesse per la problematica dell'orientamento si è spostato a livello sociale, diventando una vera e propria pratica professionale. Il punto di partenza da cui si è sviluppato il concetto di orientamento e la sua applicazione, quale strumento di politica sociale, è collocabile storicamente agli inizi del Novecento nei Paesi industrialmente più avanzati, quali gli Stati Uniti, l'Inghilterra e la Francia. Sulla base di questo inquadramento storico è possibile individuare le principali tappe dell'evoluzione del concetto e della pratica dell'orientamento (Castelli C., Venini L., 2002). La prima di esse, definita *diagnostico-attitudinale*, è fondata sul principio, elaborato da Parsons nel 1909, di far corrispondere il "profilo" di un individuo al "profilo" di una attività lavorativa, mettendo "l'uomo giusto al posto giusto". Secondo questo criterio, le risorse umane sono selezionate ed indirizzate al lavoro in base alle sole caratteristiche fisiche ed attitudinali, secondo un'indagine oggettiva condotta da uno specialista. Lo scopo prioritario è quello di determinare la concordanza tra le attitudini individuali, considerate misurabili attraverso prove e reattivi della psicotecnica, ed i requisiti richiesti per lo svolgimento di una particolare attività. Si tratta, cioè, di rilevare quelle caratteristiche che avrebbero dovuto garantire il futuro successo professionale della persona, perseguendo, in questo modo, la finalità della società industriale di ottenere sempre maggiori profitti dal produttivo investimento della forza lavoro. Questa impostazione psicoattitudinale è messa in crisi negli anni Trenta dalla successiva fase, cosiddetta *caratterologico-affettiva*. Essa pone l'accento sul concetto di "interesse personale" come principale motore del rendimento, sostituendolo progressivamente a quello di "attitudine". In base a questo approccio è definito adatto ad una determinata professione *"non solo colui che sa fare grazie ad attitudini specifiche, ma colui che trova piacere a fare, in quanto ha interessi che lo sostengono"* (Ibi, p. 16). Questa nuova variabile conferisce all'orientamento una caratterizzazione più psicologica rispetto al versante psicofisiologico precedente. Il concetto di interesse focalizza l'attenzione verso le componenti affettive e motivazionali della persona nel processo di scelta scolastico-professionale. L'azione orientativa si sposta dalla percezione esterna delle capacità del soggetto all'indagine delle sue dinamiche psichiche e della sua disponibilità interiore verso una determinata attività. Similmente alla precedente, però, questa fase risulta essere psicometrica, poiché gli interessi soggettivi sono investigati attraverso l'utilizzo di test. Inoltre, anche questa seconda fase relega la persona coinvolta nel processo orientativo ad un

ruolo passivo e dipendente dal professionista, il quale opera a livello prevalentemente tecnico (somministrazione e lettura di strumenti standardizzati), allo scopo di combinare persone ed occupazioni. Il superamento di questa concezione si può collocare cronologicamente a partire dagli anni Cinquanta, con la terza fase, definita *clinico-dinamica*, che si avvale dei contributi della psicanalisi. Acquista importanza il vissuto del soggetto, il suo passato, le sue motivazioni inconsce e le sue più profonde inclinazioni. La metodologia d'indagine privilegiata per l'individuazione dei bisogni soggettivi è rappresentata dal colloquio clinico e dall'uso di test proiettivi. Questo approccio amplia il campo dell'azione orientativa, la quale tiene ora conto dei bisogni di gratificazione e di realizzazione personale dell'individuo, e solo secondariamente delle esigenze del mercato del lavoro. L'attenzione si focalizza sul soggetto e sulla conoscenza approfondita della sua personalità, allo scopo di orientarlo verso la professione più in grado di realizzare i suoi bisogni. L'azione orientativa diventa campo esclusivo dello psicologo clinico. Il predominio della psicologia nell'orientamento è però ben presto criticato da altre discipline, quali la sociologia e la pedagogia, poiché essa trascura l'importante ruolo dell'ambiente come fattore di condizionamento delle scelte dell'individuo. Conseguentemente, a partire dagli anni Sessanta, a queste tre fasi ne segue una quarta, denominata *maturativo-personale*, che trova il proprio riferimento nella teoria dello sviluppo vocazionale di Super del 1957. L'idea di Super è che sia possibile individuare delle tappe di maturazione alla scelta; è pertanto il soggetto che, opportunamente aiutato, decide circa il proprio futuro. Questo nuovo approccio si pone, dunque, la finalità di raggiungere l'autonomia decisionale del soggetto nell'elaborazione del proprio progetto personale. Le esigenze della società sono poste in funzione delle esigenze della persona. In quest'ottica, l'orientamento è inteso come auto-orientamento del soggetto, considerato finalmente in posizione centrale e attiva nel processo decisionale. Viene rifiutato il ruolo dominante svolto dall'operatore di orientamento, il quale avrebbe dovuto svolgere il compito di facilitare la comprensione della problematica del soggetto. Questo cambiamento di prospettiva trova conferma nella definizione di orientamento formulata durante il Congresso dell'UNESCO, tenutosi a Bratislava nel 1970, secondo la quale "orientare" diventa sinonimo di "aiutare il soggetto a prendere coscienza di sé" ed educarlo alla scelta in relazione alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice scopo di raggiungere il pieno sviluppo della persona e di contribuire al progresso della società.

La concezione di orientamento, maturata a partire dagli anni Sessanta, subisce un'evoluzione che porta a rintracciare tre modelli consecutivi di orientamento (Cicatelli S., Ciucci Giuliani A., 2000).

Negli anni Settanta, con il sorgere dell'attenzione specifica al problema, si afferma un modello di tipo *funzionale-produttivo*, teso a potenziare il rapporto tra scuola e mondo del lavoro, al fine di favorire il migliore inserimento dei giovani nel sistema produttivo. Indubbiamente, l'insistenza sui rapporti col mondo lavorativo può apparire come una responsabile attenzione al futuro delle nuove generazioni, ma rischia di risolversi in semplici interventi informativi, che non rientrano in un progetto formativo globale. Questo tipo di intervento, attuato da esperti esterni alla scuola, risponde più ad esigenze economiche e sociali di riduzione della disoccupazione che ad esigenze educative, e risulta più motivato dagli interessi del mercato del lavoro che dall'attenzione verso l'alunno.

Agli inizi degli anni Novanta si passa ad un secondo tipo di modello, che si può chiamare *scolastico-formativo*, volto a ridurre la dispersione scolastica, a promuovere il successo formativo e a migliorare il clima generale della scuola. È la fase in cui si prende coscienza del fatto che l'orientamento non dovrebbe essere ridotto alle sole fasi terminali di un ciclo di studi, ma che dovrebbe invece entrare a far parte dell'intera vita scolastica, perché l'alunno possa orientarsi anche dentro la scuola, scegliendo un metodo di lavoro, trovando le giuste motivazioni e scoprendo le proprie attitudini. Come il primo modello era esclusivamente proiettato all'esterno, questo è risultato eccessivamente intrascolastico. Gli operatori principali erano infatti gli insegnanti di qualsiasi ordine e grado di scuola, ambienti chiusi od ostili all'intervento di specialisti esterni.

Attualmente c'è invece attenzione ad un modello che si potrebbe definire *personale-integrato*, che mira a favorire la maturazione e la realizzazione ottimale della persona, attraverso il progressivo affinamento delle sue capacità di scelta. Si tratta di trovare il giusto equilibrio tra sistema scolastico e realtà esterna. Sul piano pratico questo progetto di orientamento è affidato principalmente agli insegnanti, ma con il significativo supporto e la competenza di specialisti e consulenti esterni.

Diversamente dagli approcci precedenti, che identificavano nell'adolescenza la fase cruciale dell'azione orientativa, questa nuova prospettiva prende in considerazione tutto l'arco di vita del soggetto. L'interlocutore privilegiato dell'intervento orientativo non è più solo l'adolescente, impegnato a fronteggiare un momento di transizione, bensì la persona nella sua interezza. L'orientamento assume quindi le caratteristiche di processo evolutivo, continuo e graduale, che segue e sostiene lo sviluppo dell'individuo, rendendolo più consapevole nei confronti della realtà circostante. Logica conseguenza di questa concezione è l'impossibilità di realizzare interventi circoscritti ed occasionali: l'orientamento viene trasformato in un percorso di formazione

permanente. In quest'ottica, perde di significato ogni distinzione tra orientamento scolastico e orientamento professionale, considerati come due attività separate e finalizzate a momenti specifici; le persone, infatti, effettuano delle scelte che presuppongono una circolarità fra le esperienze formative e quelle lavorative: trova spazio il concetto di "progetto di vita".

### ***Evoluzione del concetto di orientamento***

<b>PERIODO</b>	<b>FASE/MODELLO</b>	<b>PAROLE CHIAVE</b>
Inizi del 1900	Diagnostico-attitudinale	Attitudini/professione Mettere "l'uomo giusto al posto giusto"
Anni Trenta	Caratterologico-affettiva	Interesse al lavoro
Anni Cinquanta	Clinico-dinamica	Motivazioni ed inclinazioni professionali inconsce
Anni Sessanta	Maturativo-personale	Centralità della persona Auto-orientamento
Anni Settanta/Ottanta	Funzionale-produttivo	Scuola/mondo del lavoro
Anni Novanta	Scolastico-formativo	Successo formativo
Oggi	Personale-integrato	Progetto di vita

#### 2.2 L'orientamento a scuola in Italia: il riconoscimento legislativo

La disciplina dell'orientamento, dalla sua nascita ad oggi, ha subito in Italia, come in molti altri Paesi occidentali, significativi cambiamenti nei contenuti, negli obiettivi ed anche nei luoghi di erogazione degli interventi. Negli ultimi anni si è sviluppata una riflessione approfondita sulle caratteristiche e sugli obiettivi dell'orientamento, è aumentata la consapevolezza dell'importanza di sperimentare nuove attività orientative ed è stata incrementata la diffusione di informazioni. In ambito scolastico, in particolare, c'è stato un notevole sviluppo del concetto di orientamento, sia per quel che concerne la definizione che ne viene data, sia per lo spazio ad esso riservato all'interno della didattica. Questa rinnovata attenzione all'orientamento si manifesta in un momento particolarmente dinamico della politica nel settore della scuola: la nuova disciplina per la formazione universitaria degli insegnanti (L. 341/1990), l'autonomia delle istituzioni scolastiche (L. 59/1997), la riforma degli esami di maturità (L. 425/1997), la proposta del riordino dei cicli scolastici (L. 30/2000) e la nuova legge di riforma del sistema (L. 53/03). Il tema dell'orientamento è presente in maniera decisiva in numerose disposizioni, direttive e circolari ministeriali che hanno richiamato l'attenzione della scuola a riguardo. Uno di questi importanti documenti è la

Direttiva Ministeriale 487 del 6 agosto 1997, la quale sottolinea la necessità di un rinnovamento della concezione e della pratica dell'orientamento. I repentini cambiamenti nella società e nella cultura rendono necessaria la formazione di intelligenze attive e l'acquisizione di competenze flessibili, in grado di far fronte ad uno scenario sociale e lavorativo in divenire. Da ciò consegue il bisogno di una formazione continua, che duri tutta la vita e che vada oltre la semplice acquisizione di nozioni. Essa deve infatti coinvolgere il saper essere e lo sviluppo della persona nel suo complesso, in tutti i suoi aspetti. Questa formazione richiede di essere iniziata precocemente e sostenuta da percorsi di orientamento, fin dall'inizio del processo di scolarizzazione. Con questa direttiva viene superata la tendenza generalizzata a considerare l'orientamento un intervento saltuario, frammentario e marginale, destinato esclusivamente a studenti prossimi a dover compiere una scelta ed attuato con una metodologia che privilegia, soprattutto, l'informazione. L'art.1 della sopracitata Direttiva afferma che *"l'orientamento, quale attività istituzionale delle scuole di ogni ordine e grado, costituisce parte integrante dei curricula di studio e, più in generale, del processo educativo e formativo sin dalla scuola dell'infanzia. Esso si esplica in un insieme di attività che mirano a formare e a potenziare la capacità delle studentesse e degli studenti di conoscere se stessi, l'ambiente in cui vivono, i mutamenti culturali e socio-economici, le offerte formative, affinché possano essere protagonisti di un personale progetto di vita e a partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile"*.

Questo approccio comporta una nuova concezione di orientamento, considerato non più come una attività principalmente informativa, concentrata solo in particolari momenti della vita scolastica e professionale e da affiancare alle altre discipline, bensì come un'azione formativa, trasversale a tutte le discipline ed intrinseca a tutto l'insegnamento. L'orientamento è dunque riconosciuto ufficialmente come attività curriculare. Ciò significa che ad ogni singolo settore del sistema educativo è richiesto un coinvolgimento strategico ed operativo. Le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, in collaborazione con i vari enti istituzionali, le famiglie e la realtà territoriale specifica, sono chiamate ad organizzare e svolgere azioni di orientamento non più a carattere occasionale, ma in maniera strutturale e continuativa, integrandole nella didattica. In altre parole, l'orientamento diviene una dimensione del processo educativo che riguarda il soggetto fin dalla nascita e che trova la sua giustificazione nella natura stessa della persona. Dato che l'apprendimento è considerato un processo graduale, si può presumere che la necessità di orientamento non si collochi solo in momenti specifici, ma si sviluppi lungo tutto il percorso formativo. L'orientamento perde, quindi,

la caratteristica di essere svolto esclusivamente in corrispondenza del momento di uscita dalla scuola dell'obbligo o del passaggio dalla scuola superiore all'università. Interventi di orientamento situati solo in prossimità delle fasi critiche hanno dimostrato di non essere sufficienti neanche a rispondere alle esigenze ed alle problematiche legate in particolare al serio fenomeno della dispersione scolastica. Naturalmente, la comparsa di un documento ufficiale non è mai sufficiente per modificare nella pratica l'effettivo svolgimento delle attività ma è sicuramente un primo importante passo verso un possibile cambiamento. Si fa così strada un'idea di orientamento strettamente legata al processo di formazione di ogni persona lungo tutto l'arco della vita; l'intervento orientativo è progressivamente anticipato, allargando il proprio target di riferimento, che vede un continuo incremento del numero di classi d'età prima escluse, quali quelle della scuola dell'infanzia e primaria. Le attività orientative andrebbero, perciò, introdotte fin dall'inizio della scolarizzazione, poiché la scuola dell'infanzia esercita una notevole influenza sul processo di sviluppo della persona. Essa attiva la produzione nel soggetto di un *habitus mentale*, cioè di una serie di schemi di pensiero e d'azione, duraturi e inconsapevoli, in grado di incidere sull'immagine di sé che l'individuo va costruendo. La scuola promuove con la sua azione il processo di crescita del bambino, lo conduce per gradi ad una sempre più chiara conoscenza di sé e del proprio ambiente, delle proprie aspirazioni, dei propri interessi e delle proprie capacità. La scuola congiunge il passato col futuro, orienta al mondo. Orientare è aiutare l'allievo a trovare gradualmente la propria strada per inserirsi socialmente e raggiungere la propria autorealizzazione, e ciò può avvenire incrementando la valenza orientativa dei processi educativi presenti nella didattica quotidiana. L'orientamento precoce non consiste, naturalmente, nel dare nozioni sui possibili sbocchi professionali, bensì in un insieme di attività che mirano a formare o a potenziare nei giovani le capacità di scegliere in modo autonomo e personale, partecipando attivamente negli ambienti di vita quotidiana. Questo insegnamento non riguarda solo informazioni "somministrate" durante apposite lezioni da insegnanti di una specifica disciplina, bensì investe l'affettività ed il modo di ragionare e di vivere di ogni allievo. Si dovrebbe, quindi, svolgere trasversalmente in tutte le materie: è il concetto di "didattica orientativa" esplicitamente riportato nella D.M. 487/97 e sotteso a molti degli interventi legislativi della seconda metà degli anni Novanta (Amatucci, 1999). Pur senza una precisa definizione di cosa sia la didattica orientativa, si enunciano le ragioni fondamentali che stanno alla base dell'orientamento: integrazione, relazione, identità, progettazione, conoscenza. Si esplicitano, inoltre, le quattro aree di sviluppo che vengono proposte agli allievi: la responsabilità, la consapevolezza, la progettualità e la riflessività.

Come visto nel capitolo precedente, l'inizio del nuovo secolo si apre con la Legge di riordino dei cicli (L. 30/00) che, seppur inattuata, consolida il ruolo dell'orientamento all'interno della scuola, proponendo alcuni principi che saranno mantenuti e potenziati nella successiva riforma. In particolare, l'attenzione è focalizzata sulla centralità della persona, ovvero lo studente in crescita, con i diversi bisogni legati alla fase di sviluppo, come contemplato dal modello della "Career Education" (Polaček, 1999). Inoltre, si pone l'accento sulla necessità di fornire ai giovani tutti gli strumenti idonei a sviluppare la capacità di auto-orientamento, ovvero la possibilità di leggere in modo chiaro i dati di realtà ed avere una buona consapevolezza della propria identità. In quest'ottica, si rivela fondamentale la possibilità di costruire un proprio "progetto di vita" che accolga tutti gli ambiti, non solo quello scolastico: a tal fine si comprende il valore orientativo del sistema dei crediti formativi che è il primo passo per riconoscere la validità delle esperienze extra-scolastiche. Infine, si prospetta la maggior continuità possibile tra i diversi livelli di scuola, nell'intento di favorire uno sviluppo armonico e coerente del progetto individuato, con la possibilità che questo si modifichi in modo flessibile, senza scissure, quando ve ne sia l'occorrenza a causa di cambiamenti interni o esterni al soggetto.

A tal proposito, la Legge 53/03 introduce lo strumento del Portfolio, alla cui compilazione sono chiamati a collaborare insegnanti, genitori e studenti stessi: dovrebbe quindi essere lo strumento che, nel corso del tempo, dà la chiara percezione del percorso svolto e alcune indicazioni sugli sviluppi futuri, in coerenza con quanto fatto (Ludovico, Purger, 2005).

Inoltre, tutto l'impianto delineato per il sistema di istruzione e formazione sottolinea l'importanza dell'orientamento, a partire dagli obiettivi fondamentali del processo di riordino, con particolare riferimento all'istruzione superiore:

- riduzione dei *drop-out*;
- superamento/riduzione dei fuori corso;
- abbassamento dell'età media dei laureati;
- miglioramento delle condizioni di inserimento lavorativo.

Questi risultati si potrebbero ottenere grazie ad un miglior raccordo tra tutti i soggetti che intervengono nell'istruzione, nella formazione e nelle politiche occupazionali e grazie alla centratura sull'individuo: l'attuale concezione di orientamento sembra corrispondere alle esigenze ora espresse. Con questa consapevolezza, il Ministero nel 2005 ha istituito un Comitato Nazionale e un Gruppo Tecnico operativo per l'Orientamento con il compito di raccogliere e analizzare le diverse esperienze condotte sul territorio e delineare le "buone prassi" da diffondere a livello nazionale, in modo da

valorizzare quanto attuato, introdurre novità e sperimentare percorsi di integrazione tra servizi.

L'orientamento assume, quindi, una duplice valenza di supporto allo sviluppo: della persona, in quanto è al suo servizio nell'ottica di promuoverne la piena realizzazione; della collettività, in quanto promuove il successo formativo ed occupazionale, per un miglioramento economico. In questo quadro, diviene cruciale che il sistema di istruzione e formazione concorra in modo sostanziale a far maturare nei giovani le competenze orientative necessarie a sviluppare un metodo di auto-orientamento. Questo risultato può essere raggiunto, secondo il Comitato Nazionale, grazie ad un adeguato coinvolgimento delle famiglie, ad un reale sviluppo della didattica orientativa e all'introduzione della figura del "tutor", definita nel D. Lgs. 59/04.

Questo docente racchiude in sé una molteplicità di funzioni che vanno dalla consulenza orientativa, all'assistenza per l'apprendimento, alla relazione d'aiuto. Il suo compito è quello di affiancare gli studenti singolarmente nel loro percorso, ponendosi come mediatore nel rapporto con gli altri insegnanti, anche nei confronti della famiglia. Inoltre, della sua attività fa parte anche la gestione dei laboratori di recupero degli apprendimenti, la costruzione dei piani di studio personalizzati e la supervisione per la compilazione del portfolio. Infine, il tutor dovrebbe avere anche una buona conoscenza della realtà territoriale del mondo del lavoro e mantenere con essa un rapporto che favorisca gli scambi comunicativi e di esperienza.

È chiaro come la figura del tutor risulti quindi cruciale per la realizzazione di tutta una serie di obiettivi contenuti sotto forma di principio nella riforma: a fronte di tale importanza, però, non sono ben definite le competenze e i percorsi formativi necessari per ricoprire tale ruolo, oltre al suo inquadramento e alle modalità di reclutamento. Queste problematiche fanno sì che l'introduzione dei tutor sia avvenuta in modo differente nelle diverse istituzioni scolastiche e che l'interpretazione del ruolo sia lasciata all'iniziativa personale.

### 2.3 L'orientamento al termine della terza media

Come visto, le più recenti norme concordano con la visione dell'orientamento come processo che si articola lungo tutta la vita scolastica. Nonostante questo, i momenti culminanti di attenzione alla pratica orientativa sono spesso legati all'avvicinarsi di effettive scelte, ovvero al termine della scuola media e della scuola superiore. In particolare, la transizione al ciclo secondario degli studi, rappresenta un periodo critico per vari motivi legati alla delicata fase evolutiva che stanno vivendo gli studenti. Si tratta, infatti, di ragazzi di circa 13/14 anni, ovvero in piena transizione tra la

preadolescenza e l'adolescenza. Questa fase si caratterizza per una serie di cambiamenti che investono la sfera fisica, relazionale e sociale. Il corpo che cambia fornisce i segnali più chiaramente percepibili del momento di passaggio: si abbandona l'infanzia e si va verso un essere adulti che è ancora piuttosto indefinito. Cambia il modo di percepirsi e di essere percepiti: gli adulti di riferimento chiedono nuove responsabilità ma faticano ad accettare i bisogni di indipendenza. Tutto questo comporta il rapido mutamento delle relazioni: a livello familiare nascono più facilmente incomprensioni e competizioni; il focus dell'attenzione si sposta sulle relazioni amicali che sembrano soddisfare maggiormente i bisogni di accettazione e autonomia che vanno manifestandosi.

Facendo riferimento alla teoria di Erikson che prevede, per ogni fase di sviluppo, una dicotomia tra i possibili esiti della risoluzione delle criticità e dei compiti di sviluppo ad esse legati, si rileva che il momento della preadolescenza si caratterizza per la polarità "identità vs confusione dei ruoli" e l'adolescenza per "intimità vs isolamento" (Palmonari, 1993). Queste due fasi, all'interno della suddetta teoria, rappresentano il momento centrale dello sviluppo dell'individuo e, in un certo senso, "il giro di boa" che permette l'acquisizione dello status di adulto: l'identità è il punto di partenza, la base su cui poi poggiare gli sviluppi della vita adulta, il terreno su cui affrontare i successivi compiti di sviluppo. La fase in oggetto è quella in cui l'individuo si trova per la prima volta a dover rispondere a delle aspettative di tipo sociale: la scelta del percorso scolastico, infatti, non può essere solo un fatto "privato" o "familiare", essa va ad influire sulla composizione e sul futuro della società stessa e da essa è influenzata.

Altro fattore di difficoltà del periodo in questione è la necessità di abbandonare delle possibilità di sviluppo a favore di altre: non solo si rinuncia ad alcune identificazioni infantili ma si debbono prediligere alcune prospettive scartandone definitivamente delle altre. Questo processo richiede una lettura consapevole di sé, delle proprie inclinazioni e dei propri talenti e contempla la possibilità di sperimentare differenti ruoli sociali in una sorta di passaggio tra un'identificazione e l'altra, per valutare al meglio il proprio sentire. Il rischio legato a tale percorso risulta quindi la "confusione dei ruoli", ovvero l'incapacità di operare una scelta univoca e coesa, a favore di un equilibrismo tra modi d'essere che non porta all'individuazione di una via personale da percorrere. L'esito della fase sin qui descritta influenzerà l'andamento della successiva in cui entra maggiormente in discussione il rapporto con gli altri: chi avrà raggiunto un buon grado di identificazione saprà meglio far spazio all'incontro con un altro "io", nella creazione di una "intimità" che mira al "noi". In caso contrario, si potrebbe verificare una sorta di

“isolamento” che, anche all’interno di una relazione, porrà in discussione la possibilità di fondersi pienamente nel rapporto con l’altra persona.

Come visto, il tema della scelta scolastica si inserisce appieno nel periodo cruciale di definizione della propria identità. La centralità della scuola emerge, inoltre, da altri fattori in quanto è una tra le esperienze pregnanti della vita dei pre-adolescenti, sia per la quantità di tempo che occupa nella settimana dei ragazzi, sia perché si configura come la principale “palestra” di esercizio delle relazioni, tra pari e adulti, ed offre la possibilità di misurarsi ed essere valutati in riferimento a sé ed al gruppo. Si può quindi affermare che essa rappresenti un compito di sviluppo a sé stante, con una valenza personale, relazionale e socio-istituzionale.

Gli aspetti “personali” riguardano il confronto con le prestazioni richieste, la valutazione ricevuta e la scoperta dei propri interessi: in questo contesto entra in gioco il concetto di autostima che risulta negativamente influenzato dall’esperienza di insuccesso. Ancora una volta il momento della scelta risulta fondamentale per prevenire, il più possibile, eventuali fallimenti causati da una errata o superficiale considerazione di tutti i fattori implicati nell’abbassamento dell’autostima e, probabilmente, ad una demotivazione verso alternative di probabile successo. È stato infatti dimostrato che la flessione dell’autostima porta come conseguenza anche la diminuzione della capacità progettuale, in quanto la perdita di fiducia nelle proprie risorse riduce la gamma di possibilità tra cui operare una scelta. Risulta quindi chiaro come esperienze di insuccesso inneschino un circolo vizioso che aggiunge disagio al disagio (Catarsi, 2005).

La componente relazionale si gioca a due livelli: nei confronti dei pari si manifestano dinamiche legate all’accettazione, all’acquisizione di un ruolo nel gruppo, alla competizione, al confronto e alla condivisione di esperienze, alla scoperta dell’intimità. In relazione agli insegnanti, si sperimenta il confronto tra generazioni e ruoli, con esiti e vissuti differenti, a volte opposti, che vanno dalla sfida alla dipendenza, dall’ammirazione alla squalifica, dalla competizione all’accondiscendenza.

Infine, la scuola riveste un ruolo socio-istituzionale in quanto legata ad un concetto di “obbligo” o “diritto-dovere” sancito a livello legislativo che fa sì che si possa discriminare precocemente chi è in linea e in sintonia con i dettami sociali, da chi invece se ne discosta o non riesce ad uniformarsi ad essi: già nella preadolescenza si delinea un confine tra chi è “dentro” e chi sta “fuori” dal volere sociale, per scelta o per inadeguatezza.

Secondo alcune ricerche (Pombeni, 1993) sembra che la componente socio-istituzionale sia quella che crea maggiori difficoltà nei ragazzi e nelle ragazze, anche se

queste ultime sembrano più in grado di confrontarsi su tali tematiche e di problematizzarle. I maschi, invece, risultano più superficiali e individualisti ed incorrono più spesso in ripetenze ed abbandoni, chiara testimonianza di un malessere che, probabilmente, coinvolge tutte e tre le componenti descritte ma che, di fatto, crea un'emergenza di tipo sociale, andando ad aumentare il fenomeno della dispersione.

Il problema riveste poi un carattere ancor più "sociale" in quanto, se si analizzano più dettagliatamente i dati sulla dispersione, ci si accorge che tale fenomeno riguarda maggiormente i figli di persone con status sociale medio-basso, persone che, a loro volta, hanno avuto percorsi formativi tortuosi o incompiuti. Gli stessi dati sulle scelte dopo la III media, mostrano una differenziazione nell'indirizzarsi verso determinate scuole superiori, sulla base dell'appartenenza sociale (Mion, 1999; Catarsi, 2005). In considerazione del fatto che l'entrata nella vita attiva va sempre più posticipandosi, insieme a tutte le altre tappe di sviluppo, e che i percorsi formativi si allungano costantemente, pare di poter intendere che lo studio venga visto in chiave strumentale, come un mezzo per raggiungere posizioni sociali e che vi sia una sorta di sfiducia, da parte di famiglie di estrazione più modesta, nella possibilità di introdurre i propri figli in percorsi più qualificanti di quelli sperimentati personalmente, se non addirittura una stratificazione che viene considerata immutabile e "tenuta sotto controllo" all'interno della scuola.

In questo quadro, rivestono un ruolo di grande responsabilità gli insegnanti che sono chiamati ad essere mediatori della socializzazione tra gli allievi, portatori di valori saldi e riconoscibili, rappresentanti istituzionali della società civile e promotori di prevenzione nei confronti dei nuovi fattori di rischio (Caliman, 1999). Si fa riferimento, in particolare, alle situazioni di fragilità che necessitano di interventi specifici, a partire da una concezione profonda ed estesa del valore educativo della scuola, che vada oltre la trasmissione della cultura ed accolga in sé nuove competenze, costruendo legami di collaborazione con i diversi servizi del territorio.

Oltre alle situazioni di rischio, inoltre, è bene riflettere sul ruolo di "valutatori" rivestito dagli insegnanti: la modalità di espressione e comunicazione dei giudizi influisce significativamente sullo sviluppo degli stili attribuzionali degli studenti e sulla motivazione allo studio, due variabili ritenute fondamentali nella pianificazione del percorso scolastico (Mason, Arcaini, 2001).

Altrettanto fondamentale, in questo momento di cambiamenti e di scelta, è il ruolo della famiglia: essa trasmette al giovane la propria visione del mondo, della scuola, del lavoro e influenza significativamente il processo di costruzione dell'identità, fornendo modelli e valori con cui confrontarsi (Palmonari, 1993).

La trasmissione di questi contenuti pervade la vita familiare in ogni sua fase di sviluppo ma emerge con forza proprio quando il preadolescente manifesta apertamente la propria ricerca d'identità: si rende quindi necessario negoziare i ruoli e i valori fino a quel momento accettati in modo incondizionato. Questo può portare a momenti di ribellione ed incomprensione e "fuga" del giovane verso il gruppo dei pari, nei quali sente di trovare maggiori possibilità di conforto e condivisione dei medesimi vissuti (Catarsi, 2005).

Un modo per non trovarsi impreparati al sopraggiungere di queste criticità, sia come genitori che come figli, potrebbe essere quello di accompagnare la crescita di questi ultimi aiutandoli a sviluppare l'autonomia nelle decisioni in modo graduale, in ragione dell'età, oltre alla capacità di raccogliere e selezionare criticamente le informazioni e alla costante attenzione alla lettura dei propri vissuti e sentimenti (Viglietti, 1994). Ovviamente, tale percorso non è semplice ed è auspicabile che scuola e famiglia lavorino insieme per realizzare al meglio questi obiettivi: la famiglia potrebbe quindi realmente rappresentare il tramite tra l'individuo e la società (Arto, 1999).

Secondo alcuni autori, il presente periodo storico è particolarmente difficile per quanto concerne i suddetti temi, a causa di una crisi generalizzata dei valori fondanti la famiglia (Corradini, 1994; 1999). Si ritiene, allora, importante attuare interventi, da parte di esperti, che supportino i nuclei familiari, nel momento della scelta, ma non solo, attraverso interventi di "scuola genitori" o di gruppi di confronto tra i genitori sul ruolo educativo, al fine di rafforzare il sentimento di competenza genitoriale (Lucarelli, 2001).

Va detto, comunque, che recenti ricerche evidenziano che sulle tematiche di una certa importanza, quale la scelta scolastica, gli interlocutori privilegiati dei giovani sono proprio i genitori, mentre i pari vengono interpellati per decisioni di minor rilievo (Catarsi, 2005).

L'influenza familiare nelle scelte orientative, come visto, risulta di grande importanza. Questo dato racchiude elementi positivi tanto quanto nasconde vincoli e insidie, poco percepibili dall'interno. Si fa riferimento, ad esempio, all'insieme delle aspettative genitoriali, dettate dalle esperienze vissute in prima persona o in relazione ad altri figli. L'aspettativa può risultare un fattore di "manipolazione" della decisione che non si basa su dati di realtà ma su vissuti emotivi e prospettive culturali: sembra, ad esempio, che famiglie con livelli culturali più bassi, offrano ai figli una gamma ristretta di possibilità a causa delle frustrazioni sperimentate che hanno fatto abbassare il livello di aspirazione. Al contrario, famiglie di un certo ceto escludono alcune prospettive perché ritenute in contrasto con il proprio sistema valoriale. Altri elementi da considerare, sono gli stili

decisionali della famiglia che sembrano essere trasmessi ai figli, la concezione delle differenze di genere, spesso legata ad una visione tradizionalista, e il funzionamento del sistema familiare, complesso intreccio di relazioni che si regge su fragili equilibri i quali potrebbero essere messi a repentaglio dalle decisioni dei singoli membri (Sbattella, 2002).

Queste ultime considerazioni fanno riflettere nuovamente sul ruolo degli insegnanti che possiedono un punto di vista esterno sulle dinamiche familiari, pur stabilendo con esse legami di vicinanza: la lettura del funzionamento problematico di un sistema familiare potrebbe far suggerire loro la richiesta di aiuto nel momento decisionale, al fine di preservare lo studente da eventuali esperienze negative causate da scelte inadeguate.

### 3.1 L'oggetto d'indagine

La presente ricerca si profila come un'indagine qualitativa sui temi e sui valori familiari che emergono nell'orientamento dopo la terza media, alla luce dei cambiamenti introdotti dalla Legge di Riforma del sistema scolastico (L. 53/03), soprattutto per quanto riguarda il nuovo ruolo della Formazione Professionale. Come visto, la legge di Riforma Scolastica sottolinea il valore orientativo dell'intero primo ciclo scolastico e caldeggia l'attuazione di progetti di orientamento e anti-dispersione, condotti in collaborazione con operatori del settore. Inoltre, accoglie in pieno il concetto di orientamento come processo duraturo e trasversale alla formazione: l'impianto stesso della struttura formativa, caratterizzato da grande flessibilità e continui "snodi", assegna implicitamente un ruolo fondamentale alle azioni orientative. Sovente si sottolinea anche l'importanza del ruolo delle famiglie, connotando il momento della scelta come processo complesso che influenza ed è influenzato da ambiti diversi. Se quanto detto non costituisce sostanzialmente una novità nel panorama formativo, ciò che risulta effettivamente innovativo è la concezione di Formazione Professionale che viene delineata e che si esplica in alcuni temi principali:

- importanza della formazione "tecnica";
- differenziazione dei percorsi subito dopo la "terza media";
- mantenimento di possibilità di modifica della scelta;
- pari dignità tra sistema della formazione e dell'istruzione;
- valore della "pratica" e introduzione dell'alternanza scuola-lavoro;
- similitudine con il sistema scolastico tedesco<sup>1</sup>.

Dall'approfondimento di questi argomenti, sono sorte alcune domande che hanno guidato i successivi sviluppi del lavoro di ricerca:

1. Quanto, come e cosa è stato percepito della Riforma, all'interno del sistema scolastico e, in particolare, nella scuola media?
2. Che influenza ha sulle scelte di orientamento?
3. Quali sono i temi di effettiva "discussione", nel momento della scelta?
4. Quale concezione c'è di Formazione Professionale?
5. Quali sono i bisogni di orientamento?
6. Come rispondono le scuole?

---

<sup>1</sup> Il sistema scolastico tedesco gode di una significativa differenziazione all'interno dei diversi Länder. In generale, esso prevede una scuola primaria comune fino ai 10 anni, seguita da un biennio a carattere orientativo. Dopo di che, i ragazzi devono scegliere tra cinque diversi percorsi che determineranno in modo preciso la loro professione, così come la possibilità di accedere alla formazione universitaria (Biblioteca di Documentazione Pedagogica, 1999).

La ricerca ha avuto come zona di riferimento la Lomellina: una porzione della provincia di Pavia, omogenea per situazione economico-sociale, caratterizzata da un'economia rurale e di piccola-media industria che sta vivendo, però, un momento di crisi, legato al declino dello storico settore locale: quello del meccano-calzaturiero. Si tratta di una zona costituita da numerosi piccoli centri, buona parte dei quali non raggiungono il migliaio di abitanti. I Comuni principali di riferimento sono Mortara e, soprattutto, Vigevano che hanno una reale dimensione cittadina.

Le finalità dell'indagine sono principalmente due.

Innanzitutto, verificare la percezione dei mutamenti in atto a livello legislativo per comprendere quanto gli attori del sistema siano pronti e consapevoli rispetto a quanto sta avvenendo. Tale interesse nasce dalla considerazione che i cambiamenti si realizzano realmente solo col coinvolgimento degli operatori e dei protagonisti delle trasformazioni: il solo intervento legislativo non può, dall'alto, decretare reali mutamenti, come, del resto, si è ben visto nell'illustrazione della storia del sistema scolastico italiano.

In secondo luogo, si vuole puntare l'attenzione sui bisogni orientativi in questo momento di transizione e, potenzialmente, di confusione, oltre che di generalizzata crisi economica, come percepibile nella realtà scelta per la ricerca. In particolare, con riferimento alla provincia di Pavia e, di riflesso, alla Lomellina, si è a conoscenza di numerosi investimenti legati alle politiche per l'orientamento di giovani, adulti e disoccupati. Si ipotizza che una migliore gestione dei momenti decisionali "critici", quale l'uscita dalla terza media, e una cultura dell'autorientamento diffusa sin dall'adolescenza potrebbero portare, in futuro, ad una minor necessità di tali interventi che, oltre che costosi, spesso si rivelano difficili e intempestivi, in quanto sono riservati a persone che hanno già sperimentato vari fallimenti formativi e/o professionali e si presentano quindi già sfiduciate.

### 3.2 Fasi e strumenti

La ricerca si è svolta in tempi successivi, nel corso dei quali gli scenari si sono parzialmente modificati a causa di ritardi e stravolgimenti nel cammino attuativo delle riforme previste dalla Legge 53/03. Questo ha comportato delle variazioni di rotta rispetto all'impianto inizialmente pensato per la ricerca che si è via via maggiormente concentrata sui bisogni orientativi.

I soggetti individuati come interlocutori sono stati genitori ed insegnanti: tale scelta è stata effettuata in considerazione della giovane età dei ragazzi chiamati a scegliere. Sulla base della letteratura, infatti, il ruolo della famiglia appare fondamentale nel

momento dell'uscita dalle scuole medie, così come sembra molto rilevante il consiglio orientativo degli insegnanti.

La ricerca ha preso avvio da un'indagine tra i genitori dei ragazzi frequentanti la terza media, al termine dell'a.s. 2004/05: si è scelto il periodo finale dell'anno scolastico, per essere certi che i ragazzi e le famiglie fossero giunti alla definizione della propria scelta.

Gli obiettivi di questa prima fase erano:

- capire il livello di importanza attribuito al tema della Riforma, in concomitanza con la scelta;
- verificare il grado di informazione percepito ed effettivamente posseduto dai genitori, rispetto alla normativa;
- indagare il vissuto emotivo nei confronti della Riforma;
- verificare il tipo di scelta effettuata, con particolare attenzione a quanto spazio fosse riservato alla Formazione Professionale;
- ricercare i temi principali presi in considerazione nel processo decisionale;
- analizzare la percezione del valore orientativo della scuola media;
- verificare le principali perplessità che accompagnano il momento della scelta.

Lo strumento scelto per questa prima fase è stato il questionario, in quanto offre la possibilità di una somministrazione rapida ad un numero elevato di soggetti e non richiede un coinvolgimento eccessivo dei destinatari che lo possono compilare comodamente a domicilio. Inoltre, il contatto con i soggetti, la distribuzione e il ritiro, in questo caso erano facilmente realizzabili con la collaborazione delle scuole. In considerazione degli argomenti trattati, infine, non sembrava profilarsi il rischio di ricevere risposte dettate dalla desiderabilità sociale. Per contro, affidare la distribuzione e il ritiro dei questionari alle scuole, attraverso gli studenti di terza media, faceva presumere la possibilità di una sostanziale riduzione dei questionari effettivamente compilati, rispetto a quelli distribuiti: tale rischio, per altro, è comune a tutti i disegni di ricerca che non prevedono una somministrazione diretta degli strumenti, da parte dei ricercatori.

Tenuto conto della eterogeneità delle famiglie destinatarie del questionario, si è cercato di costruire uno strumento di facile lettura, con istruzioni semplici, modalità di risposta ripetitive e di una lunghezza tale da non scoraggiare i compilatori.

Per facilitare i soggetti, inoltre, si è deciso di utilizzare esclusivamente domande a risposta chiusa: tale decisione contribuisce anche ad una più immediata lettura dei risultati ma comporta la possibilità di rivelarsi troppo sintetica rispetto alla lettura di un fenomeno e costrittiva rispetto alle esigenze di espressione del rispondente. Per questi motivi, si è cercato di costruire alternative chiare, esaustive ed autoescludentesi,

avvalendosi, per la loro definizione, della consultazione di precedenti ricerche che si sono occupate di indagare tematiche comuni a quelle qui considerate e si è pensato di richiedere la disponibilità dei soggetti ad essere ricontattati personalmente per l'approfondimento delle risposte, in fasi successive della ricerca.

A partire dalle premesse sopra esposte, si è proceduto alla costruzione dello strumento. Nella prima sezione sono state considerate le variabili descrittive che potevano essere significative rispetto ai temi indagati. Innanzitutto si è ritenuto opportuno verificare chi fosse il compilatore, dato che nelle istruzioni introduttive si chiedeva di rispondere al genitore che "maggiormente si occupa di seguire i figli nel percorso scolastico": per tradizione questa posizione è, in Italia, rivestita dalla madre ma alcune ricerche documentano un'inversione di tendenza, soprattutto tra le coppie più giovani; si è voluto quindi considerare tale dato (Catarsi, 2005). Per lo stesso motivo, si è chiesta anche l'età del compilatore, utile ad individuare eventuali differenze rispetto alle tematiche considerate nel momento della scelta e alle eventuali perplessità sul futuro. Si è anche prevista la possibilità che i ragazzi fossero seguiti da persone diverse dai genitori e si è quindi introdotta la dicitura "altro familiare" da specificare.

Come indicatore sintetico del livello culturale e dello status sociale, variabili riconosciute come influenti nei processi decisionali di orientamento, si è scelto di utilizzare il titolo di studio e la professione. Tali variabili potranno essere opportunamente incrociate con le risposte relative al livello di informazione sui temi della riforma e con le scelte di prosecuzione degli studi, anche in relazione alla concezione di Formazione Professionale che, in letteratura, viene spesso associata alle fasce sociali dei meno abbienti, in possesso di bassi titoli di studio (Vannini, 2000).

Infine, si è voluto conoscere il sesso del figlio in terza media nell'anno scolastico considerato, per valutare eventuali differenze nelle modalità di svolgimento del processo decisionale nei confronti di maschi e femmine, e l'anno di nascita dello stesso, per considerare la presenza di genitori di ragazzi che avessero già avuto esperienza di insuccessi scolastici o, al contrario, che si fossero avvalsi della possibilità di anticipare il loro ingresso nella scuola.

Non si è invece voluta considerare la numerosità dei figli nelle singole famiglie, in quanto si è ritenuto che ogni momento decisionale sia un evento a sé, anche se i genitori abbiano già sperimentato tale esperienza con altri figli: questa considerazione è stata fatta anche in ragione del momento di particolare instabilità del sistema scolastico che rende diverse le variabili in gioco nel processo decisionale.

Le prime domande erano riferite alle percezioni relative al nuovo testo di legge: innanzitutto con un'autovalutazione della propria conoscenza dei contenuti e quindi

l'indicazione del proprio atteggiamento nei confronti di essa. Tali dati sono stati poi utilizzati anche come variabili da incrociare con altri successivi per verificare la congruenza tra quanto si ritiene di sapere e ciò che effettivamente è conosciuto.

Le successive sei domande, infatti, erano relative alla tipologia di fonti utilizzate per informarsi, alla loro valutazione e alla verifica dell'effettiva competenza sui temi della riforma.

Infine, il questionario presentava alcune domande strettamente relative all'orientamento e al processo decisionale, che volevano indagare gli aspetti maggiormente considerati, le informazioni principalmente ricercate, il ruolo della scuola media e degli insegnanti, la scelta effettuata e le eventuali perplessità rimaste anche dopo averla compiuta.

Per la scelta delle categorizzazioni di risposta, si è fatto riferimento a precedenti ricerche (Lucarelli, 2001) e si è comunque lasciata sempre l'opportunità di integrare le opzioni proposte, alla voce "altro".

Nell'ultima parte del questionario si è poi chiesta la disponibilità ad essere ricontattati per successive fasi della ricerca.

Il questionario, così realizzato, è stato somministrato in via preliminare ad un piccolo gruppo di soggetti, omogenei per età con quanto presunto rispetto ai destinatari della ricerca e con differenti titoli di studio: il pretest è stato necessario per verificare la comprensibilità degli item, delle istruzioni di risposta e la completezza delle alternative proposte. La fruibilità è risultata buona.

L'analisi dei dati è stata condotta tramite il calcolo delle frequenze di risposta e con la verifica della significatività statistica delle differenze tra sottogruppi, via via individuati sulla base delle variabili descrittive o di altre variabili derivate dalla tipologia di risposta utilizzata in alcuni domande.

La seconda fase della ricerca ha avuto luogo nell'a.s. 2005/06 e ha visto coinvolti gli insegnanti di scuola media e superiore, attraverso la partecipazione a focus-group. Tali gruppi sono stati condotti da due ricercatori: uno con ruolo di moderatore e l'altro di osservatore.

La scelta di tale strumento è stata dettata dalla volontà di approfondimento di alcune tematiche emerse dall'analisi dei questionari, per un confronto tra quanto riportato dai genitori e quanto percepito dagli insegnanti. Si tratta quindi di verificare la prospettiva dei docenti, il tipo di concettualizzazione, di categorizzazione, di simbologia e di linguaggio utilizzato.

La costruzione dei gruppi ha avuto luogo per omogeneità di scuola di appartenenza per favorire l'emergere di eventuali "stili" comuni agli istituti di appartenenza. La

partecipazione è stata su base volontaria: a tal proposito si è ritenuto opportuno verificare alcune variabili relative ai singoli partecipanti, quali il genere (anche se bisogna considerare la netta prevalenza femminile nel corpo docenti, soprattutto nelle scuole medie), la materia e gli anni di insegnamento, per verificare se vi siano caratteristiche comuni tra gli insegnanti più disponibili a confrontarsi sul tema dell'orientamento.

La scelta di operare per gruppi omogenei risulta vantaggiosa rispetto alla facilità per i soggetti di esprimersi, all'interno di un ambiente familiare. Per la tipologia di tema non si ritiene vi siano, invece, possibilità di inibizione di fronte a colleghi che si frequentano abitualmente, in quanto si tratta di una tematica esclusivamente professionale che non investe la sfera personale e privata. D'altro canto, si corre il rischio che i gruppi si stabilizzino su opinioni convergenti, con poco ricorso al dibattito e poco spazio alle posizioni divergenti: tale inconveniente può essere limitato a cura del moderatore che è tenuto a dare spazio a tutte le voci (Corrao, 2000).

La volontà di approfondimento che ha guidato la scelta dello strumento del focus group, ha fatto optare per una conduzione con traccia poco strutturata, a partire da un argomento centrale di discussione: il processo decisionale compiuto dagli studenti e dalle famiglie. Tale argomento è stato suddiviso dal ricercatore in ambiti che hanno guidato l'azione del moderatore, tenuto ad intervenire solo nel caso in cui uno degli aspetti non fosse stato spontaneamente considerato. Oggetto dell'analisi è stata poi anche la considerazione della spontaneità o meno dell'emergere di alcuni argomenti, con particolare riferimento alla Riforma, tema non compreso tra quelli da proporre a cura del moderatore. Per l'analisi dei contenuti emersi dai gruppi, le discussioni sono state audioregistrate ed è stata effettuata la sbobinatura integrale del materiale audio. L'ultima fase dell'indagine ha avuto l'obiettivo di verificare, a livello longitudinale, quanto emerso nel questionario, in relazione alle perplessità relative alla scelta ed al suo effettivo esito, e si è svolta ricontattando telefonicamente i genitori che si erano resi disponibili. Lo strumento utilizzato è stata un'intervista semi-strutturata che, oltre a cogliere alcuni dati quantitativi, tramite domande a risposta chiusa, ha lasciato spazio ad approfondimenti relativi al momento decisionale e al confronto aspettative-realtà, indagati tramite domande aperte. Le analisi condotte rispecchiano modalità utilizzate sia per il questionario sia per le verbalizzazioni dei focus group.

## CAPITOLO QUARTO - RISULTATI

### 4.1 I genitori: il questionario al termine della terza media

Il campione è composto da 90 soggetti, madri e padri di ragazzi che nell'a.s. 2004/05 hanno frequentato la terza media in Lomellina.

Per la somministrazione del questionario, sono stati presi in considerazione i centri della Lomellina con più di 8.000 abitanti: Vigevano, Mortara, Garlasco e Gambolò.

Nell'anno scolastico in questione, le scuole medie avevano rispettivamente 20, 6, 5 e 4 classi terze.

Si è pertanto pensato di coinvolgere 4 sezioni a Vigevano, 2 a Mortara e 1 a Garlasco e Gambolò.

Secondo la provenienza, il campione risulta così suddiviso:

	Questionari raccolti	Questionari distribuiti
Vigevano	26	85
Mortara	32	43
Gambolò	17	26
Garlasco	15	24
<b>Totale</b>	<b>90</b>	<b>178</b>

L'età media dei compilatori risulta di 44,03 anni, con limiti 32 e 56.

Le istruzioni allegate al questionario chiedevano la compilazione da parte del genitore che maggiormente si fosse occupato di seguire il figlio nel percorso scolastico. Il campione risulta così suddiviso:

	Freq.	%
Madri	66	73,33
Padri	23	25,56
Non risponde	1	1,11
<b>Totale</b>	<b>90</b>	<b>100</b>

Questo dato mostra una percentuale di padri più elevata di quella attesa, cosa che conferma un'inversione di tendenza rispetto al passato, già rilevata in altre ricerche (Catarsi, 2005), in famiglie con genitori piuttosto giovani, ovvero al di sotto dei 50 anni, quali la maggioranza compresa nel presente campione. Nessuno si è avvalso della dicitura "altro familiare", un soggetto non ha compilato il campo.

Secondo il titolo di studio e la professione, il campione risulta così suddiviso:

<b>Titolo di studio</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Licenza elementare	4	4,44
Licenza media	30	33,33
Qualifica professionale	10	11,11
Diploma superiore	40	44,44
Laurea	5	5,56
Non risponde	1	1,11
<b>Totale</b>	<b>90</b>	<b>100</b>

<b>Professione</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Operaio	19	21,11
Impiegato	21	23,33
Insegnante	7	7,78
Dirigente	1	1,11
Libero Professionista	8	8,89
Imprenditore	2	2,22
Casalinga/pensionato	16	17,78
Artigiano/commerciante	4	4,44
Paramedico	5	5,56
Altro	7	7,78
<b>Totale</b>	<b>90</b>	<b>100</b>

Per quanto riguarda i figli dei compilatori, il campione risulta così suddiviso:

<b>Sesso</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Maschi	44	48,89
Femmine	45	50,00
Non risponde	1	1,11
<b>Totale</b>	<b>90</b>	<b>100</b>

<b>Anno di nascita</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
1990 (ripetenti)	5	5,56
1991	83	92,22
Non risponde	2	2,22
<b>Totale</b>	<b>90</b>	<b>100</b>

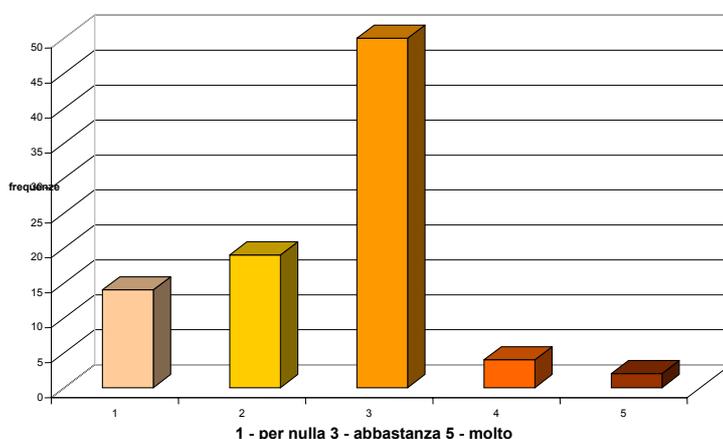
I risultati saranno di seguito esposti, seguendo l'ordine delle domande così come sono state poste all'interno del questionario.

1. Pensa di conoscere i contenuti della legge di Riforma del Sistema Scolastico n. 53/03 (cosiddetta "legge Moratti")?

Questa domanda prevedeva una scala di risposta a 5 punti, che andava da "Per nulla" a "Molto", e forniva una prima percezione del livello di valutazione delle proprie conoscenze da parte dei soggetti.

I risultati evidenziano che oltre la metà del campione si colloca nella fascia intermedia "abbastanza". Nel complesso, la percezione è di avere una conoscenza medio-bassa dei contenuti della legge.

### Autovalutazione proprie conoscenze "legge Moratti"



	<b>Valore</b>	<b>Frequenza</b>	<b>%</b>
"Per nulla"	1	14	15,73
	2	19	21,35
"Abbastanza"	3	50	56,18
	4	4	4,49
"Molto"	5	2	2,25
<b>Totale</b>		<b>89</b>	<b>100</b>

Questi risultati saranno in seguito rilette sulla base dei punteggi effettivamente conseguiti dai soggetti, nelle domande che miravano a saggiare la conoscenza dei contenuti della legge.

2. La sua valutazione rispetto alla Legge Moratti, nel complesso è:

La domanda fa riferimento all'atteggiamento manifestato dai soggetti nei confronti della legge di riforma, quindi attiene alla sfera delle opinioni personali che sono

indipendenti dalla quantità di informazioni effettivamente possedute. I risultati evidenziano quanto segue:

<b>Valutazione</b>	<b>Frequenza</b>	<b>%</b>
Positiva	13	14,44
Negativa	31	34,44
Neutra	46	51,11
<b>Totale</b>	<b>90</b>	<b>100,00</b>

Metà del campione manifesta la neutralità nei confronti della Riforma, mentre nell'altra metà, si registra una netta prevalenza degli atteggiamenti negativi.

Anche questi risultati saranno posti a confronto con quelli relativi all'effettiva conoscenza dei contenuti della Legge, rilevati dal questionario.

### 3. Quali fonti di informazione ha utilizzato per conoscerla?

Questa domanda ha permesso di verificare quante e quali fonti di informazione sono state utilizzate per conoscere i contenuti della legge di riforma: ai soggetti è stata sottoposta una lista di 7 fonti, con la possibilità di aggiungerne alla voce "altro", per ciascuna delle quali era richiesto di indicare se fosse stata, o meno, utilizzata.

Il primo dato che si illustra, riguarda la quantità di fonti utilizzate:

<b>Numero fonti utilizzate</b>	<b>Frequenza</b>	<b>%</b>
Nessuna	5	5,56
1	29	32,22
2	22	24,44
3	21	23,33
4	10	11,11
5	2	2,22
6	1	1,11
<b>Totale</b>	<b>90</b>	<b>100,00</b>

Come si può osservare, più della metà del campione utilizza una o due fonti, mentre solo il 40% circa ne utilizza da tre in su.

Rispetto alla tipologia di fonte utilizzata, si rileva che quella indicata nel maggior numero dei casi è "radio e televisione", che risulta utilizzata da ben 71 soggetti (pari circa al 79% del campione).

Di seguito si presentano le frequenze di utilizzo, suddivise per sottocampioni, sulla base del numero di fonti utilizzate.

	Radio e TV	Discussioni con conoscenti	Quotidiani e riviste	Colloqui con referenti scolastici	Opuscoli diffusi dal Ministero	Ricerche su Internet	Incontri informativi	Altro
Campione totale	<b>71</b>	<b>27</b>	<b>42</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>11</b>	<b>8</b>	<b>3</b>

1 fonte	26	1			2			
2 fonti	18	4	16	1	1	3	1	
3 fonti	15	13	16	5	7	3	3	1
4 fonti	10	7	8	6	3	2	3	1
5 - 6 fonti	2	2	2	3	2	3	1	1

Confrontando la tabella con la precedente, è possibile notare che la fonte "radio e televisione" risulta maggiormente presente tra coloro che utilizzano il minor numero di fonti. In particolare, su 29 soggetti che indicano una sola fonte, 26 dichiarano di utilizzare proprio "radio e televisione".

Di seguito, si presentano alcune tabelle che mostrano la distribuzione delle contingenze delle diverse fonti, all'interno delle fasce sopra indicate.

<b>Utilizzo di 2 fonti</b>	<b>Frequenza</b>
Radio-Tv + Giornali	13
Radio-Tv + Conoscenti	3
Radio-Tv + Internet	1
Radio-Tv + Referenti Scolastici	1
Giornali + Conoscenti	1
Giornali + Internet	1
Giornali + Opuscoli Min.	1
Internet + Incontri	1
<b>Totale</b>	<b>22</b>

<b>Utilizzo di 3 fonti</b>	<b>Frequenza</b>
Radio-Tv + Giornali + Conoscenti	8
Radio-Tv + Giornali + Referenti Scolastici	2
Radio-Tv + Giornali + Opuscoli Min.	2
Radio-Tv + Giornali + Internet	1
Radio-Tv + Conoscenti + Internet	1
Radio-Tv + Conoscenti + Referenti Scolastici	1
Giornali + Opuscoli Min. + Conoscenti	1
Giornali + Opuscoli Min. + Incontri	1
Giornali + Opuscoli Min. + Internet	1
Conoscenti + Referenti Scolastici + Opuscoli Min.	1
Conoscenti + Referenti Scolastici + Altro	1
Incontri + Referenti Scolastici + Opuscoli Min.	1
<b>Totale</b>	<b>21</b>

<b>Utilizzo di 4 fonti</b>	<b>Frequenza</b>
Radio-Tv + Giornali + Conoscenti + Referenti Scolastici	4
Radio-Tv + Giornali + Conoscenti + Opuscoli Min.	1
Radio-Tv + Giornali + Conoscenti + Incontri	1
Radio-Tv + Giornali + Conoscenti + Internet	1
Radio-Tv + Internet + Opuscoli Min. + Referenti Scolastici	1
Radio-Tv + Giornali + Referenti Scolastici + Incontri	1
Radio-Tv + Incontri + Opuscoli Min. + Altro	1
<b>Totale</b>	<b>10</b>

<b>Utilizzo di 5 e 6 fonti</b>	<b>Frequenza</b>
Referenti Scolastici + Internet + Giornali + Incontri + Opuscoli Min.	1
Referenti Scolastici + Internet + Radio-Tv + Conoscenti + Altro	1
Referenti Scolastici + Internet + Radio-Tv + Conoscenti + Giornali + Opuscoli Min.	1
<b>Totale</b>	<b>3</b>

Dall'osservazione dei dati esposti, si rileva che, generalmente, la fonte che compare come "terza" è legata alla relazione e alla discussione con altre persone, come i conoscenti o i referenti scolastici di orientamento.

#### 4. Come valuta la qualità delle informazioni ricevute?

Per ognuna delle fonti suddette, è stato chiesto ai soggetti di esprimere la propria valutazione, utilizzando una scala a 5 punti, da "scadente" a "ottima". Nella lettura dei risultati si è tenuto conto della valutazione solo se, alla domanda precedente, il soggetto aveva effettivamente indicato di aver utilizzato la fonte. Questo criterio è

stato tenuto al fine di non considerare eventuali risposte fornite senza particolare attenzione.

Di seguito si riporta la valutazione ottenuta da ciascuna fonte, calcolata facendo la media dei punteggi assegnati da ciascun soggetto che ha dichiarato di averla utilizzata. Per chiarezza espositiva, si riporta anche una colonna con la numerosità dei soggetti che hanno indicato una valutazione per ciascuna fonte: come si vedrà, non sempre tale numero corrisponde al totale dei soggetti che hanno dichiarato di utilizzare la fonte, poiché si sono registrate alcune non risposte.

	Radio e TV	Discussioni con conoscenti	Quotidiani e riviste	Colloqui con referenti scolastici	Opuscoli del Ministero	Ricerche su Internet	Incontri informativi	Altro
<b>Valutazione Media</b>	2,70	2,64	2,95	3,71	3,53	3,60	3,25	3,00
<b>N</b>	70	25	42	14	15	10	8	1

Come si può osservare, la fonte ritenuta maggiormente qualificata è quella rappresentata dai referenti scolastici, seguita dalle informazioni cercate su Internet, dagli opuscoli diffusi dal Ministero e dagli incontri informativi. Queste sono le fonti che registrano una valutazione media superiore al livello di sufficienza; di poco inferiore a tale soglia, si notino "quotidiani e riviste". A chiudere, si hanno "radio e tv" e "discussioni con i conoscenti". È interessante ricordare che proprio "radio e televisione" rappresentano l'unica fonte di informazione utilizzata da più di un quarto del campione (26 soggetti su 90, pari circa al 29%).

Dopo tali osservazioni, si è proceduto a calcolare e confrontare le valutazioni medie, ottenute dalle diverse fonti, all'interno dei sottocampioni ottenuti suddividendo i soggetti sulla base del numero di fonti informative utilizzate.

		Radio e TV	Discussioni con conoscenti	Quotidiani e riviste	Colloqui con referenti scolastici	Opuscoli del Ministero	Ricerche su Internet	Incontri informativi	Altro
	media	2,56	1			2,50			
1 fonte	var	0,92				4,50			
	n	25	1	0	0	2	0	0	0

		Radio e TV	Discussioni con conoscenti	Quotidiani e riviste	Colloqui con referenti scolastici	Opuscoli del Ministero	Ricerche su Internet	Incontri informativi	Altro
	media	3	2,67	2,81	3	4	2,67	3	
2 fonti	var	0,59	0,33	0,56			0,33		
	n	18	3	16	1	1	3	1	0
	media	2,87	2,92	3	3,80	3,86	4,33	4	
3 fonti	var	1,55	0,91	0,71	0,70	0,81	0,33	1	
	n	15	13	15	5	7	3	3	0
	media	2,45	2,38	3,30	3,75	3,4	3,75	2,75	3
> 4 fonti	var	0,27	1,13	0,23	0,21	0,3	0,25	0,25	
	n	11	8	10	8	5	4	4	1

Nella tabella è interessante notare come Radio e Televisione non ricevano una valutazione "sufficiente" nella fascia di chi afferma di utilizzarle come unica fonte informativa, rispetto alla Riforma. Questo dato, probabilmente, è da intendere come uno scarso interesse da parte dei soggetti per l'argomento in questione.

Dove la numerosità dei sottogruppi lo permetteva, è stato effettuato un confronto tra medie, utilizzando il test della t-Student, a due a due.

Sono risultate moderatamente significative, le differenze di valutazione tra la fascia "2 fonti" e quella "> 4", nel caso delle fonti:

	<b>2 fonti</b>	<b>&gt; 4 fonti</b>	<b>A</b>	<b>Gdl</b>
Radio e TV	3	2,45	0,1	27
Quotidiani e Riviste	2,81	3,30	0,1	24
Ricerche su Internet	2,67	3,75	0,1	5

Come si può osservare, la valutazione di "radio e tv" data da chi consulta un maggior numero di fonti risulta inferiore, mentre cresce la percezione della qualità di "quotidiani e riviste" e di quanto ricercato su Internet. Tale dato potrebbe essere letto come una maggior soddisfazione riferita ad informazioni ricercate attivamente e quindi acquisite con maggior consapevolezza, rispetto a quelle fornite in modo indistinto dai mezzi di comunicazione che ci circondano abitualmente.

5. Se ha partecipato a incontri informativi, da chi erano organizzati? Come li valuta?

La partecipazione a incontri informativi risulta assai scarsa: solo 8 soggetti dichiarano di aver partecipato a uno o più di questi. I dati ottenuti sono quindi insufficienti per procedere ad una valutazione degli stessi. Tale dato risulta comunque significativo rispetto allo scarso coinvolgimento personale nel ricercare informazioni sulla Riforma.

Unitamente a quanto rilevato grazie agli item precedenti, si ha l'impressione che l'atteggiamento dei genitori sia un po' "passivo", in quanto vengono privilegiati i media che abitualmente raggiungono le nostre case e che non richiedono necessariamente un interesse e un'intenzione di ascolto.

6. e 7. Questi due item vertevano sulla valutazione dell'effettiva conoscenza dei contenuti della legge di Riforma, da parte dei soggetti. In tutto, sono state poste ai compilatori 10 domande: a 9 era necessario rispondere se fosse o meno un elemento presente nella Legge, mentre l'ultima riguardava la durata complessiva del percorso formativo, rispetto alla precedente normativa.

A ciascun soggetto è stato quindi attribuito un punteggio, sulla base delle risposte fornite. Il criterio seguito è stato: 1 punto per ogni risposta corretta, -1 per ogni risposta errata, 0 per ogni risposta mancante. In questo modo, il punteggio raggiungibile varia da -10 a + 10.

Il punteggio medio del campione risulta pari a 2,96 con deviazione standard pari a 3,07, il punteggio minimo registrato è di -6, il massimo è di 10; nella tabella che segue si mostrano le frequenze relative ai diversi punteggi:

<b>Punteggio</b>	<b>Frequenza</b>
-6	1
-4	1
-1	3
0	20
1	5
2	12
3	11
4	12
5	4
6	10
7	4
8	4
10	3
<b>Totale</b>	<b>90</b>

Di seguito, si riportano le domande volte a saggiare le conoscenze dei soggetti, con le percentuali di risposte corrette, errate e non date per ciascuna di esse.

	<b>% risposte esatte</b>	<b>% risposte errate</b>	<b>% non risposte</b>
Accesso diretto dalla scuola media alla formazione professionale	55,6	17,8	26,6
Possibilità di iniziare l'apprendistato a 14 anni	48,9	14,4	36,7
Obbligo di frequenza della scuola dell'infanzia	32,2	40,0	27,8
Compilazione del portfolio dello studente sin dalla scuola dell'infanzia	55,6	12,2	32,2
Possibilità di anticipare a 5,5 anni l'ingresso nella scuola primaria	72,2	11,1	16,7
Ripristino degli "esami di riparazione" a settembre nei licei	41,1	16,7	42,2
Alternanza scuola-lavoro dopo la III media	32,3	33,3	34,4
Introduzione della figura dell'insegnante-tutor	55,6	15,6	28,8
Promozione di un sistema di certificazione delle competenze	44,4	15,6	40,0
Il percorso formativo, secondo quanto ha compreso, rispetto alla precedente normativa, sarà più lungo, più breve, della medesima durata	63,3	28,9	7,8

Come si vede, la domanda che riceve maggiori risposte esatte riguarda l'età di accesso alla scuola primaria, argomento poco legato alle scelte dopo la terza media ma sul quale i media hanno forse maggiormente concentrato l'attenzione. Per contro, altre domande più legate all'orientamento dei figli (apprendistato, alternanza scuola-lavoro, certificazione delle competenze) dividono in due il campione. Buona, invece, la percezione della durata del percorso formativo.

8. A suo avviso, qual è l'elemento maggiormente innovativo della Riforma Moratti, per chi finisce la III media?

A questa domanda era possibile rispondere indicando una sola scelta. Le risposte date correttamente sono risultate 74; 14 soggetti non hanno indicato alcuna risposta; 7 hanno utilizzato scelte multiple. Nessun soggetto ha utilizzato la voce "altro" per indicare elementi differenti rispetto a quelli proposti.

	<b>Frequenza</b>	<b>%</b>
Il ruolo della formazione professionale	21	28,4
L'apprendistato	6	8,1
Il sistema dei licei	14	18,9
La flessibilità dei percorsi	29	39,2
Nessuno dei precedenti	4	5,4
<b>Totale</b>	<b>74</b>	<b>100</b>

Come si può osservare, l'elemento che sembra più innovativo è la flessibilità dei percorsi, seguito dal ruolo della formazione professionale. Di poco rilievo, invece, si rileva l'apprendistato, probabilmente tale valutazione è dovuta anche ad una scarsa conoscenza dello stesso, come si potrebbe desumere dalla relativa domanda, riportata nell'item 6. Solo un esiguo numero di soggetti, non valuta come innovativi gli interventi apportati dalla Riforma, riassunti nell'item.

9. Nella scelta dopo la III media, ha supportato suo/a figlio/a, basandosi maggiormente su:

A questa domanda era possibile rispondere indicando una sola alternativa, tra quelle proposte. Le risposte date correttamente sono risultate 85, 5 soggetti hanno invece indicato più di una risposta e non rientrano, di conseguenza, nel seguente conteggio.

	<b>Frequenza</b>	<b>%</b>
Gli interessi e le attitudini del/la ragazzo/a	70	82,4
Il consiglio dei professori	6	7,1
Il consiglio di familiari/amici	1	1,2
Esperienze personali	2	2,4
Valutazioni personali	5	5,9
Altro: (libera scelta della ragazza)	1	1,2
<b>Totale</b>	<b>85</b>	<b>100</b>

La tabella mostra chiaramente la netta prevalenza della considerazione di interessi e attitudini dei figli, nella valutazione delle scelte da parte dei genitori. Solo in seconda

battuta, e con grande distacco, si rileva il consiglio dei professori. Rimane da verificare come è avvenuta la valutazione di tali interessi ed attitudini.

10. Quali informazioni ha raccolto per guidare suo/a figlio/a nella scelta?

A questa domanda era possibile fornire una risposta multipla, indicando l'ordine di importanza delle categorie scelte. I dati mostrano che 67 soggetti (il 74% circa) si avvalgono di una sola scelta, 12 di 2 scelte e 2 di 3 scelte, mentre 11 soggetti non rispondono.

	<b>I scelta</b>	<b>II scelta</b>	<b>III scelta</b>
	<b>Fr.</b>	<b>Fr.</b>	<b>Fr.</b>
Andamento del mercato del lavoro	16	7	0
Offerte formative di istituti superiori	50	2	0
Offerte formative di centri di formazione professionale	5	1	2
Prospettive e percorsi contenuti nella Legge di Riforma Moratti	5	2	0
Altro	3	0	0
<b>Totale</b>	<b>79</b>	<b>12</b>	<b>2</b>

Come si osserva dalla tabella, le informazioni raccolte per supportare la scelta orientativa si concentrano sulle offerte formative degli istituti superiori e, secondariamente, sull'andamento del mercato del lavoro. Come si potrà vedere nella successiva domanda, le informazioni relative agli istituti superiori sono anche quelle fornite in prevalenza dalle scuole medie.

11. La scuola l'ha coinvolta direttamente in iniziative di orientamento?

	<b>Frequenza</b>	<b>%</b>
Sì	40	44,44
No	48	53,33
Non risponde	2	2,23
<b>Totale</b>	<b>90</b>	<b>100</b>

La maggioranza dei compilatori non si è sentita coinvolta direttamente dalla scuola media in iniziative di orientamento, anche se risulta che le scuole che hanno partecipato alla ricerca hanno di fatto organizzato diverse iniziative.

Per chi avesse risposto affermativamente, si chiedeva di indicare la tipologia di iniziative e la valutazione, rispetto alle proprie aspettative.

I genitori che hanno specificato la tipologia di iniziativa d'orientamento sono 29.

	<b>Frequenza</b>	<b>%</b>
Presentazione istituti superiori	23	79,3
Altro	6	20,7
<b>Totale</b>	<b>29</b>	<b>100</b>

Come già accennato, le iniziative orientative proposte ai genitori dalle scuole medie sono sostanzialmente legate alla presentazione degli istituti superiori. Tali iniziative esauriscono la tipologia di informazioni ricercata dalle famiglie e risultano soddisfarne le aspettative in modo sufficiente (con una media di punteggio pari a 3,29, su scala di risposta a 5 punti, per n=35).

12. A quale scelta è giunto, insieme a suo/a figlio/a?

	<b>Frequenza</b>	<b>%</b>
Sistema dei licei	48	53,4
Istruzione professionale	26	28,8
Formazione professionale	9	10
Non risponde	7	7,8
<b>Totale</b>	<b>90</b>	<b>100</b>

Nonostante la possibilità di accesso diretto alla FP, tale alternativa appare considerata in modo ancora marginale.

13. Rispetto alla scelta fatta, le rimangono delle perplessità?

	<b>Frequenza</b>	<b>%</b>
Sì	27	30
No	59	65,6
Non risponde	4	4,4
<b>Totale</b>	<b>90</b>	<b>100</b>

I 2/3 circa del campione, si dicono soddisfatti della scelta maturata insieme ai propri figli. La domanda successiva indaga la tipologia di perplessità maggiormente presente nel restante 30%.

14. Se sì, sono maggiormente riferite a:

La domanda prevedeva la scelta di un'unica alternativa. Hanno risposto 25 genitori sui 27 che dichiarano di avere delle perplessità. Nessuno ha indicato alternative ulteriori rispetto a quelle proposte, servendosi della voce "altro".

	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
L'effettiva possibilità di successo di suo/a figlio/a	7	28
La concreta rispondenza della scelta alle sue aspettative	3	12
La concreta rispondenza della scelta alle aspettative di suo/a figlia	4	16
Le reali prospettive di lavoro legate al corso di studi	11	44
<b>Totale</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

Il dubbio che sembra più rimanere ai genitori, è legato alle possibilità di inserimento lavorativo, anche se, come visto, le informazioni riferite ad esso rientrano solo marginalmente tra quelle raccolte in sede decisionale.

Dopo aver analizzato le risposte alle singole domande, si è passati a leggere i risultati incrociando alcuni dati. Si è proceduto, in particolare, a suddividere il campione sulla base dell'effettiva conoscenza dei contenuti della legge di riforma (item 6 e 7), nel seguente modo. Rifacendosi alla scala di risposta a 5 punti prevista per l'autovalutazione delle conoscenze (item 1), è stato assegnato a ciascun soggetto un valore, sulla base del punteggio raggiunto, nel seguente modo:

<b>Punteggio</b>	<b>Valore attribuito</b>
Da -6 a -3	1
Da -2 a 1	2
Da 2 a 4	3
Da 5 a 7	4
Da 8 a 10	5

Sono stati, quindi, individuati tre sottogruppi, utili a valutare alcune informazioni già desunte attraverso altri item.

Le tre fasce considerate sono:

<b>Valore attribuito</b>	<b>N</b>	<b>Livello di competenza</b>
"1" e "2"	30	Basso
"3"	35	Medio
"4" e "5"	25	Alto
<b>Totale</b>	<b>90</b>	

Innanzitutto, si è proceduto a confrontare questo dato, con l'autovalutazione delle conoscenze, per verificare l'attendibilità dell'autopercezione, sia nel campione totale che nei tre sottogruppi.

	<b>"Bassa competenza"</b>	<b>"Media competenza"</b>	<b>"Alta competenza"</b>	<b>Campione totale</b>
Autopercezione in difetto	8	13	24	45
Autopercezione congruente	4	18	1	23
Autopercezione in eccesso	18	4	0	22
	<b>30</b>	<b>35</b>	<b>25</b>	<b>90</b>

Come si può osservare, i soggetti che rientrano nella fascia "bassa competenza" tendono a sopravvalutare le proprie conoscenze, mentre avviene l'opposto per i soggetti della fascia "alta competenza". Tale differenza di distribuzione delle frequenze risulta significativa al test del  $\chi^2$  (per  $\alpha = 0.001$  – gdl = 4).

Dopo di che, si è verificato se vi fossero differenze significative tra i tre gruppi, rispetto alle variabili descrittive riferite al soggetto compilatore:

- età;
- sesso;
- titolo di studio;
- professione;
- sesso del figlio.

Confronto variabile "età"

	<b>Media</b>	<b>N</b>
Bassa competenza	44,50	30
Media competenza	43,57	35
Alta competenza	44,12	25

Per il confronto tra le medie, è stato utilizzato il test statistico t-student: le differenze non sono risultate significative.

Confronto variabile "sesso"

	<b>Madre</b>	<b>Padre</b>	<b>Tot.</b>
Bassa competenza	20	9	<b>29</b>
Media competenza	27	8	<b>35</b>
Alta competenza	19	6	<b>25</b>
<b>Tot.</b>	<b>66</b>	<b>23</b>	<b>89</b>

La distribuzione delle frequenze è stata confrontata tramite l'utilizzo del test statistico  $\chi^2$  (gdl=2): le differenze non sono risultate significative. In tutti e tre i sottogruppi, si noti la netta prevalenza delle madri quale "genitore che si è occupato maggiormente di seguire il figlio nel percorso scolastico".

Confronto variabile "titolo di studio"

	<b>Licenza elementare</b>	<b>Licenza media</b>	<b>Qualifica prof.le</b>	<b>Diploma sup.</b>	<b>Laurea</b>	<b>Tot.</b>
Bassa competenza	2	14	3	10	0	<b>29</b>
Media competenza	1	13	2	18	1	<b>35</b>
Alta competenza	1	3	5	12	4	<b>25</b>
<b>Tot.</b>	<b>4</b>	<b>30</b>	<b>10</b>	<b>40</b>	<b>5</b>	<b>89</b>

La distribuzione delle frequenze è stata confrontata tramite l'utilizzo del test statistico  $\chi^2$  (gdl=8): le differenze risultano statisticamente significative ( $\alpha=0.05$ ). Si può quindi affermare che i soggetti che dimostrano una più alta conoscenza della legge di riforma sono anche quelli in possesso di un più elevato titolo di studio. Vista la

prevalenza di utilizzo delle fonti informative mediatiche di tipo "passivo", questo dato può significare che chi ha un più elevato titolo di studio ha una maggiore capacità di interpretazione e assimilazione delle informazioni che gli giungono.

Confronto variabile "professione"

	<b>Operaio</b>	<b>Impiegato</b>	<b>Insegnante</b>	<b>Dirigente</b>	<b>Libero prof.</b>	<b>Imprenditore</b>	<b>Paramedico</b>	<b>Casalinga/ pensionato</b>	<b>Artigiano/ commercante</b>	<b>Altro</b>	<b>Tot.</b>
Bassa competenza	10	5	1	0	1	1	1	5	1	2	<b>27</b>
Media competenza	6	7	3	1	5	0	2	8	2	1	<b>35</b>
Alta competenza	3	9	3	0	2	1	2	3	1	1	<b>25</b>
<b>Tot.</b>	<b>19</b>	<b>21</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>16</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>87</b>

La distribuzione delle frequenze è stata confrontata tramite l'utilizzo del test statistico  $\chi^2$  (gdl=18): le differenze non sono risultate significative.

Confronto variabile "sesso del figlio"

	<b>Maschio</b>	<b>Femmina</b>	<b>Tot.</b>
Bassa competenza	18	12	<b>30</b>
Media competenza	14	21	<b>35</b>
Alta competenza	12	12	<b>24</b>
<b>Tot.</b>	<b>44</b>	<b>45</b>	<b>89</b>

La distribuzione delle frequenze è stata confrontata tramite l'utilizzo del test statistico  $\chi^2$  (gdl=2): le differenze non sono risultate significative.

Al termine del questionario, è stato chiesto ai genitori un'eventuale disponibilità ad essere ricontattati per successive fasi della ricerca: 9 compilatori hanno acconsentito a tale possibilità, fornendo i propri recapiti.

Riassumendo, ciò che sembra emergere dai dati sopra esposti è una scarsa attenzione per i temi legati alla Riforma, probabilmente non visti in relazione alla scelta orientativa

dei figli. Si tratta di un'affermazione supportata anche dal dato relativo all'atteggiamento che esprime la neutralità di circa la metà del campione rispetto alla nuova normativa. Le informazioni maggiormente recepite sembrano quelle sulle quali è stata posta più attenzione dai media e non quelle relative al sistema dell'istruzione e della formazione superiore: tale dato può essere connesso alla scarsa chiarezza delle modalità e dei tempi di attuazione della Riforma, per l'anno scolastico 2005/06, che vede attivazioni di corsi in via sperimentale e ancora molti dubbi sull'avvio di cambiamenti negli istituti superiori. Tuttavia potrebbe essere letta anche all'interno di un quadro differente che sembra delinearsi: il momento della scelta appare, dai dati rilevati, una "questione di famiglia". La scelta del corso di studi sembra voler cogliere, principalmente, gli interessi dei figli, senza una particolare attenzione ad una prospettiva a più lungo termine. Rispetto a quanto ci si poteva attendere, appare molto ridimensionato il ruolo degli insegnanti delle scuole medie, mentre viene data attenzione a quanto prospettato dai docenti degli istituti superiori che presentano le rispettive scuole. Tale modalità, scelta come principale dalle scuole e dalle famiglie, sembra avvicinare il momento della scelta scolastica ad un processo decisionale di acquisto; del resto, anche "il marketing è passato da un orientamento «centrato sul prodotto» ad uno «centrato sul consumatore» o, in altri termini, dalla valorizzazione delle caratteristiche oggettive e funzionali del prodotto alla identificazione di fonti di gratificazioni psicologiche che, aggiunte al prodotto mediante l'azione pubblicitaria, ne creassero una «immagine» ricca e differenziata" (Dogana, 1993; p. 18). La scelta del percorso successivo alla scuola media sembra proprio avvenire sulla base delle "immagini" fornite nell'ambito degli incontri di presentazione: a questo proposito sarebbe interessante verificare quali siano le domande poste da studenti e genitori nell'ambito di tali incontri.

Il processo decisionale sembra, in sostanza, poco approfondito e vissuto in modo un po' "chiuso" all'interno del nucleo familiare: questa centratura sul figlio sembra però dare sicurezza alle famiglie che, al termine della scuola media, dichiarano nella maggioranza dei casi di non avere perplessità rispetto alla scelta effettuata. Laddove rimane qualche dubbio, esso è riferito proprio al "mondo esterno", ovvero alla successiva fase di transizione, quella al mondo del lavoro, quando nuovi processi decisionali andranno messi in atto e, probabilmente, non sarà più possibile farlo in modo "strettamente privato" ma bisognerà confrontarsi con le opportunità realmente presenti nel mercato. L'efficacia delle scelte così realizzate va però confrontata a distanza di tempo, ovvero nel momento del passaggio da una immagine percepita, alla realtà vissuta nella scuola individuata.

#### 4.2 I focus group con gli insegnanti

I focus group realizzati avevano l'obiettivo di approfondire alcune tematiche dal punto di vista degli insegnanti, al fine di confrontare la percezione di questi ultimi sui processi decisionali e sugli interventi orientativi realizzati, nella scuola media e nella scuola superiore, con quanto emerso dalla somministrazione del questionario ai genitori. Si è ritenuto opportuno organizzare due focus: uno con insegnanti di una scuola media e l'altro con insegnanti di un istituto superiore. Entrambe le scuole sono situate nel territorio di Vigevano. Come già indicato, gli insegnanti hanno preso parte ai gruppi sulla base della propria disponibilità volontaria.

Nella scuola media, il focus ha visto la partecipazione di otto insegnanti, con le seguenti caratteristiche:

<b>Materia insegnata</b>	<b>Sesso</b>	<b>Anni di insegnamento</b>	<b>Anni nella scuola target</b>
Ed. artistica	M	10	3
Inglese	F	17	10
Inglese	F	14	5
Lettere	F	27	21
Lettere	F	11	4
Lettere	F	9	3
Lettere	F	15	6
Matematica	F	19	10
<b>Valore medio</b>		<b>15,25</b>	<b>7,75</b>

Per la scuola superiore, si è scelto di interpellare gli insegnanti di un Istituto Tecnico con indirizzi Turistico, Commerciale e Geometra. Tale scelta è stata motivata da due ragioni: innanzitutto si tratta di una delle scuole superiori di maggiori dimensioni, proprio perché offre una pluralità di indirizzi; in secondo luogo è l'istituto che, potenzialmente, accoglie una più ampia porzione di "indecisi", in quanto istituto "tecnico", ovvero scuola considerata in genere di livello intermedio tra il "liceo" e l'istituto "professionale", su un ipotetico continuum di difficoltà e necessità di impegno. Sul territorio esiste un altro istituto tecnico, di tipo "industriale": tale indirizzo principale, però, comporta che l'istituto abbia una popolazione prevalentemente maschile, mentre l'ITC accoglie, in maniera più bilanciata, ragazzi e ragazze.

Il gruppo di insegnanti che ha partecipato al focus era composto da sei docenti, con le seguenti caratteristiche:

<b>Materia insegnata</b>	<b>Sesso</b>	<b>Anni di insegnamento</b>	<b>Anni nella scuola target</b>
Chimica	F	30	30
Diritto	F	13	11
Economia aziendale	F	33	31
Lettere	F	13	10
Matematica	F	19	15
Scienze	F	25	10
<b>Valore medio</b>		<b>22,17</b>	<b>17,83</b>

Come è possibile osservare dalle tabelle, gli insegnanti che hanno preso parte ai gruppi vantavano tutti numerosi anni di esperienza e hanno quindi potuto offrire, all'interno delle discussioni, un punto di vista basato anche su una lettura longitudinale dei temi affrontati. Per quanto riguarda il raffronto tra i due gruppi, si nota che nella scuola media, all'invito a partecipare ad un gruppo di discussione sull'orientamento, hanno aderito in prevalenza le insegnanti di lettere, mentre nell'Istituto Tecnico si è avuta una partecipazione differenziata. Come ci si attendeva, la composizione dei gruppi ha visto una prevalenza assoluta di docenti donne in entrambi gli ordini scolastici. Il gruppo della scuola superiore mostra un'anzianità di servizio maggiore e una minore "mobilità", in quanto tutte le insegnanti hanno lavorato quasi esclusivamente presso la scuola in cui si trovano attualmente.

Per la conduzione dei focus, si è scelto di optare per l'utilizzo di una traccia che facesse da guida alla discussione, lasciando però spazio al corso naturale della conversazione, per poter valutare anche la comparsa o meno, in modo spontaneo, di alcuni aspetti ed argomenti.

La traccia per l'impostazione della discussione nei gruppi è stata la seguente:

- ⇒ Quali sono gli elementi che i ragazzi considerano per la scelta dopo la III media
- ⇒ Con quale priorità
- ⇒ Quali proposte orientative vengono fatte dalla scuola media
- ⇒ Quali restano loro più impresse
- ⇒ Che strumenti hanno gli insegnanti
- ⇒ Se le scelte fatte si rivelano giuste
- ⇒ Cosa funziona e cosa no
- ⇒ Cosa si potrebbe migliorare

Le suggestioni del moderatore hanno tenuto conto sia della spontaneità di quanto emerso, sia della differente prospettiva degli insegnanti appartenenti ai diversi ordini di scuola.

Per l'analisi di quanto emerso, si è ritenuto opportuno fare riferimento alle domande iniziali che hanno guidato l'elaborazione del piano di ricerca e il suo svolgimento:

1. Quanto, come e cosa è stato percepito della Riforma, all'interno del sistema scolastico? Che influenza ha sulle scelte di orientamento?

L'argomento non era esplicitamente richiesto:

- rilevazione della comparsa spontanea di aspetti legislativi
- precisione dei riferimenti

Categorie di contenuto:

- riferimenti all'impianto legislativo in relazione al processo di orientamento (1.1)
- esplicita citazione della Legge 53/03 (1.2)

2. Quali sono i temi di effettiva "discussione", nel momento della scelta?

Categorie di contenuto:

- attori/ruoli (2.1)
- elementi di valutazione (2.2)

3. Quale concezione c'è di Formazione Professionale?

L'argomento non era esplicitamente richiesto:

- rilevazione della citazione spontanea

Categorie di contenuto:

- atteggiamento/valutazione (3.1)

4. Quali sono i bisogni di orientamento?

Categorie di contenuto:

- informazioni e strumenti (4.1)
- destinatari interventi (4.2)
- conduzione interventi (4.3)

5. Come rispondono le scuole?

Categorie di contenuto

- interventi attuati (5.1)
- condivisione degli interventi all'interno della scuola (5.2)
- valutazione esiti degli interventi attuati (5.3)

Gli interventi degli insegnanti sono stati quindi codificati sulla base delle categorie appena esposte, per procedere ad una elaborazione dei contenuti.

1 – Percezione della Riforma e relazione con il processo di orientamento.

I riferimenti all'impianto legislativo del sistema scolastico sono occasionali e, a volte, imprecisi. Nessuno dei due gruppi fa esplicito riferimento alla L. 53/03: al momento della rilevazione il percorso attuativo della Riforma risulta effettivamente interrotto ma ci si poteva attendere che venisse almeno citata per gli aspetti in tuttora in vigore o per sottolineare la situazione di precarietà legislativa. L'assenza di indicazione esplicita della legge può essere interpretata come una scarsa presa di coscienza dei contenuti legislativi quali elementi connessi alla propria attività professionale.

La comparsa di riferimenti alla normativa che regola il sistema scolastico avviene in relazione all'orientamento, per quanto riguarda i tempi in cui è necessario effettuare le scelte e la modalità di effettuare il riorientamento.

<i>Scuola media</i>	<i>Scuola superiore</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Poi in terza media abbiamo tre mesi (...di tempo per effettuare la scelta) (1.1)</i></li><li>- <i>Sì, è troppo presto, è troppo presto e quando hanno 15\16 anni hanno più consapevolezza, ma adesso è troppo presto perché poi nel tempo crescono e gli interessi cambiano e magari uno che era un caprone nello studiare trova invece quella materia, quell'insegnante che gliela propone, trova un suo percorso. Però a 14 anni è troppo presto. (1.3)</i></li><li>- <i>Sì, ma diciamo scuola professionale, non corso, <b>dato che devono fare il biennio.</b> (1.1)</i></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Ma secondo me è perché la struttura non funziona. La struttura di queste cosiddette "passerelle" non può neanche funzionare, perché come facevi tu a fare lezione... Hai fatto 10 ore perché hai messo a disposizione 10 ore extra... (1.3)</i></li><li>- <i>Noi mandavamo mi ricordo, una delle prime volte che c'era questo sistema passerella, una ragazza che...buone qualità e buona disponibilità allo studio. In prima ha detto "A me le materie tecniche non piacciono e quindi voglio andare a fare il magistrale a Pavia" i primi due mesi di scuola. Da Pavia non le hanno mai fatto fare il latino che lei doveva fare e lei si è trovata catapultata là e se l'è andato a fare per conto suo. (1.3)</i></li></ul>

Si noti come nel terzo intervento citato a titolo esemplificativo, l'insegnante dia una lettura non corretta delle possibilità dopo la terza media che fa riferimento ad una normativa non aggiornata.

I pochi riferimenti, infine, mostrano un certo dissenso rispetto ai vincoli imposti dalla normativa, sia per quello che riguarda la tempistica, sia per quanto attiene al riorientamento.

2 – Temi di discussione nel momento della scelta.

Nell'analisi di questo punto, si è ritenuto utile distinguere dai "temi" gli "attori" che contribuiscono alla presa di decisione e il tipo di ruolo che rivestono. Ciò che emerge in maniera distinta, in entrambi i gruppi, è una sorta di contrapposizione tra genitori e insegnanti: questi ultimi sentono che il proprio contributo alle scelte dei ragazzi è poco considerato, mentre prevalgono le posizioni genitoriali, avvertite come poco obiettive. In particolare, gli insegnanti fanno riferimento a una certa superficialità delle famiglie che porta ad una squalifica del ruolo della scuola nei giovani. Inoltre, gli intervistati rilevano un'attenzione troppo marcata per le questioni di "immagine" e di "prestigio" insite nella valutazione da parte delle famiglie che prevale su una serena valutazione e accettazione delle capacità dei figli. Infine, sottolineano la presenza di paure che determinano una riduzione delle possibilità di scelta, quali, ad esempio, le perplessità legate a far frequentare ai figli scuole situate al di fuori del comune di residenza.

Altri attori citati come rilevanti nel processo decisionale, sono i compagni più grandi, i fratelli maggiori e gli esperti esterni. I primi sono chiamati in causa dal gruppo delle insegnanti di scuola media che riferiscono una maggior capacità di dialogo tra giovani quasi coetanei, mentre i secondi sono citati dalle insegnanti di scuola superiore, che attribuiscono una certa importanza al punto di vista di un esterno, in quanto più distaccato. Si noti come tale argomento sia, in realtà, proposto da un'insegnante che afferma di parlare anche in veste di genitore, quasi a sottolineare ancora una volta la contrapposizione di cui sopra.

Per quanto riguarda i temi di discussione in senso stretto, si osserva una netta concordanza tra quanto espresso dai due gruppi. Innanzitutto, gli insegnanti sottolineano una certa "superficialità" di analisi: l'attenzione è posta sulle strutture offerte dagli istituti superiori, l'analisi dei propri interessi è parziale e poco accurata, il piano degli studi dei diversi corsi è scarsamente considerato, la scelta è influenzata dalla "moda" e dalle decisioni degli amici.

<i>Scuola media</i>	<i>Scuola superiore</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Noi consideriamo anche un pochino le aspettative delle famiglie, le attitudini, ma quando parliamo del ragazzo e diciamo: "Non è adatto a fare il liceo", noi teniamo conto anche degli interessi che il ragazzo ha manifestato, la sua resistenza alla fatica, quanto riesce a superare, anche quando non è motivato, una difficoltà, cosa che i genitori invece interpretano questo come: "Mio figlio è meno intelligente dell'altro". C'è proprio incomprensione che in poche classi si riesce a superare. (2.1)</i></li> <li>- <i>Questo è il problema più grosso, seguono scarsamente il consiglio delle insegnanti. (2.1)</i></li> <li>- <i>Oppure seguono gli amici che stanno già frequentando una scuola, sentono le loro opinioni e si orientano in questo senso. La preoccupazione dei genitori è che non siano scuole al di fuori di Vigevano. (2.1)</i></li> <li>- <i>Beh, prestigio. Dicono: "Nella nostra famiglia hanno fatto tutti il classico, devi farlo anche tu". Prestigio sociale: "La tale ha fatto il liceo, non capisco perché non puoi farlo anche tu". Addirittura dei ragazzi che mi hanno chiesto: "La prego, mi aiuti a convincere mio padre a non farmi fare il liceo". Perché erano consapevoli di non poter essere all'altezza. (2.1)</i></li> <li>- <i>Spiegare anche ai genitori che la carriera scolastica di un individuo in un anno non si vede, e quindi provare anche nel dubbio e poi cambiare idea serenamente, senza farne una tragedia. (2.1)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>(..i genitori) Non tengono conto del cartaceo della scuola media. (2.1)</i></li> <li>- <i>Poi anche parlando con i genitori, i genitori stessi avevano dichiarato appunto di non aver seguito le indicazioni; ecco in quel caso le insegnanti delle medie avevano avuto proprio ragione. (2.1)</i></li> <li>- <i>Ne abbiamo avuto uno, ti ricordi quel ragazzino, bravissimo a disegnare, che poi si è trasferito ad una scuola di grafica perché era veramente portato però qui i genitori l'hanno portato perché avrebbe dovuto andare a Milano e non se la sono, capisco benissimo, sentita di mandarlo così piccolo a Milano, ma passato il primo anno hanno dovuto accondiscendere e penso che abbia finito oramai, io non l'ho visto più però dopo i primi anni si è trovato bene. (2.1)</i></li> <li>- <i>Adesso pensandoci bene i test che vengono fatti nella scuola media, almeno quelli dei miei figli, sono stati riguardati non da un ente esterno, ma da un'insegnante, che si era presa l'incarico e ne aveva le competenze, per rielaborarli personalmente e riconsegnare il test quindi lì ha giocato molto sia nella prima che nel secondo figlio il giudizio che l'insegnante ha espresso nel riconsegnare i test. Non vorrei essere di parte però questa insegnante quando riconsegnava il giudizio dava lei personalmente l'indicazione del tipo di scuola. (...) voglio dire, il giudizio personale, non asettico, del restitutore, su un indirizzo scolastico ha giocato tutto il test d'orientamento della classe. (2.1)</i></li> </ul>

- |  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Loro possono indicare i disagi...(ex-allievi) (2.1)</i></li> <li>- <i>Ma non è solo Vigevano, è nelle realtà...non solo di Vigevano. Io ho avuto tante esperienze con le scuole superiori (...) Alla fine le motivazioni sono queste: o perché c'è andato un amico, o perché non potevano viaggiare e quindi hanno scelto una scuola più vicino a casa. Quindi alla fine non è che scelgono, escludono. (2.2)</i></li> <li>- <i>I ragazzi dicono: "Mi piace lavorare al computer" e poi giocano! Ma oggi le competenze informatiche richiedono anche competenze logiche e matematiche e quindi... (2.2)</i></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Nei geometri accade che spesso quando c'è un ragazzo in difficoltà si chiedi magari quali sono le materie...che cosa ti aspettavi...e tanti dicono che hanno scelto questo tipo di scuola perché piace loro disegnare e poi si trovano di fronte ad un lavoro completamente diverso perché loro fanno riferimento al disegno libero, è un grosso malinteso... (2.2)</i></li> <li>- <i>...una valutazione superficiale perché è "la scuola per geometri...", "la scuola per ragionieri..."; non c'è un'analisi delle discipline, del numero di ore, del lavoro che si fa e poi è inevitabile che ci siano delle sorprese... (2.2)</i></li> </ul> |
|--|---|

### 3 – La formazione professionale

Questa tematica era stata inserita tra i temi della ricerca in quanto una delle novità più rilevanti introdotte dalla L. 53/03 era proprio la possibilità di accedere alla Formazione Professionale in uscita dalla scuola media. L'argomento non era direttamente compreso nella traccia di conduzione dei focus, al fine di verificare l'emergere spontaneo, o meno, del tema e quale connotazione, in caso affermativo, viene attribuita a tale percorso di studi.

Innanzitutto, si rileva che il tema della Formazione Professionale emerge solo nel gruppo di insegnanti di scuola media che, correttamente, sono consapevoli della possibilità di indirizzare gli studenti verso tale percorso. I colleghi della scuola superiore non sembrano considerare tale prospettiva, pur avendo sottolineato più volte l'importanza del riorientamento.

L'immagine che viene data di formazione professionale, però, non è molto positiva: emergono dubbi sul reale funzionamento del sistema e sulle prospettive che essa apre, oltre ad un pregiudizio legato all'immagine dei Centri di formazione professionale, considerati di livello "inferiore".

<i>Scuola media</i>	<i>Scuola superiore</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>E poi c'è tutto il discorso dei corsi di formazione che da tangentopoli in poi sono scomparsi e stanno cercando di essere riformati in qualche modo con i Fondi Europei, ma sono sempre cose molto vaghe, noi le informazioni le abbiamo abbastanza tardi ed è quello il grosso problema. (3.1)</i></li> <li>- <i>Però è difficile perché l'istituto professionale, purtroppo, viene spesso scelto da chi non studia, che magari potrebbe avere una chance in più nella scuola di formazione, che però non sceglie perché la scuola di formazione viene scartata a priori. (3.1)</i></li> <li>- <i>C'è stata una ragazzina che mi ha detto: "A me non piace studiare, io voglio fare la scuola di parrucchiera" e così ha fatto. Questa fa la scuola, ma quando farà la parrucchiera veramente? Che rapporto c'è tra scuole professionali e domanda del mondo del lavoro?(3.1)</i></li> </ul>	<p><i>ARGOMENTO NON RILEVATO</i></p>

#### 4 – Bisogni di orientamento

La rilevazione dei bisogni di orientamento è stata suddivisa in tre argomenti principali: il bisogno di strumenti e informazioni, i bisogni espressi da particolari "target", i bisogni legati alla modalità di conduzione degli interventi.

Per quanto riguarda le informazioni e gli strumenti, si nota, soprattutto nel gruppo di insegnanti di scuola media, una scarsa fiducia nelle proprie possibilità e capacità, pur con delle eccezioni, nonostante una certa consapevolezza dei temi principali dell'orientamento (cfr. punto 5). Anche le informazioni possedute sulle scuole superiori sembrano poco approfondite.

Un generale parallelismo si rileva, invece, a proposito degli allievi che avrebbero bisogno di maggiore consulenza orientativa: si tratta degli allievi più "fragili", ovvero quelli che non manifestano attitudine o motivazione allo studio, che hanno difficoltà relazionali o familiari, che rischiano di andare incontro ad un insuccesso che precluderà loro ogni "riorientamento" a causa della negatività di tale esperienza. Proprio il tema del riorientamento, in ogni caso, è particolarmente sentito dal gruppo della scuola superiore.

Sulla modalità di conduzione degli interventi, emerge la medesima differenza tra i gruppi, rilevata al punto 2.1: nelle scuole medie si vorrebbe veder valorizzato il ruolo degli ex-allievi, mentre gli insegnanti di scuola superiore invocano l'intervento di esperti esterni, sia per obiettività che per competenza. Infine, nella scuola superiore, emerge un bisogno di condivisione e sistematicità degli interventi.

<i>Scuola media</i>	<i>Scuola superiore</i>
<p>- <i>Insomma, non è che abbiamo...io avverto questa difficoltà, io non sono in grado di dire: "Tu puoi fare questo". Anche perché gli interessi dei ragazzi sono molto labili, è l'interesse solitamente dell'amico che cercano di emulare. Quindi: "L'amico fa quella scuola e la faccio anch'io". Ma l'interesse vero capita raramente, a meno che uno è abilissimo nel disegno, allora li indirizzi tu, o ha una predisposizione per le lingue. Però, al di là di questo, uno non è in grado di dire... e si vede già al liceo, adesso, diciamocelo chiaramente, alle superiori, quando uno deve iscriversi all'università... (4.1)</i></p>	<p>- <i>Io noto però anche un'assenza di informazioni reali su quello che è il piano di studi o comunque il contenuto dell'offerta formativa. Perché io sono stata in qualche prima a fare delle supplenze questa settimana e ho detto "Bene, io insegno diritto ed economia! Avete idea di cosa sia secondo voi, è una materia importante, voi sapete che tra diritto ed economia aziendale in quarta e quinta avete quindici ore la settimana." Questi a momenti svengono e allora "Guardate che questa è una scuola tecnica e queste discipline sono importanti, quindi già da questi primi giorni cercate di capire se vi piacciono, cercate di familiarizzare con il linguaggio!" però mi sono stupita a vedere la loro reazione. (4.1)</i></p>
<p>- <i>Però, sempre in base al rendimento, io lo dico molto francamente, tante belle parole, la conoscenza di sé, i punti deboli, i punti forti, ma poi alla fine, o ci sono delle predisposizioni spiccate, o se no... (4.1)</i></p>	<p>- <i>Le attitudini incerte, la massa di attitudine incerta, comunque stando lì nel corso dei secoli qualcosa viene fuori. Cioè se anche non fosse stato il loro indirizzo alla fine da una qualche parte qualcosa trovano; piano piano si interessano, all'interno di questo ambiente, dove vengono allevati comunque. (4.2)</i></p>
<p>- <i>Non hanno problemi quelli che hanno bei voti, insomma quelli che vanno bene possono permettersi di scegliere qualsiasi tipo di scuola, il problema è per gli altri che magari zoppicano un pochino (4.2)</i></p>	

- |  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Perché indirizzare nel modo giusto queste ragazze e ragazzi che devono intraprendere un percorso a breve termine è il problema più grosso. (4.2)</li> <li>- Certi ragazzi fragili, davanti all'insuccesso possono anche decidere di mollare tutto. (4.2)</li> <li>- Chi ha fratelli più grandi, per esempio, uno che aveva un fratello molto più grande di lui, ha abbandonato. Insomma, il precedente in famiglia c'è e ti serve quando tiri le somme. Insomma, hanno tanti amici, spesso più grandi... (4.3)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Io non so nelle vostre classi, ma tutta questa massa informe che non si capisce bene cosa sia venuta a fare, resta galleggiante in questo nulla; se li bocci si riscrivono, non abbandonano l'istituto perché non sanno dove andare. (4.2)</li> <li>- Ci vorrebbe una persona muta, un esterno ai ragazzi, obiettivo, che dà una valutazione... (4.3)</li> <li>- Comunque non dovrebbe farlo l'insegnante; è la scuola che dovrebbe mettere in atto come mette in atto un processo di orientamento anche un processo di riorientamento. (4.3)</li> </ul> |
|--|---|

## 5 – La risposta delle scuole ai bisogni di orientamento.

Anche in questo caso, i contenuti relativi all'argomento sono stati suddivisi in tre aspetti principali: la tipologia di interventi attuata, la condivisione degli interventi all'interno del sistema scuola e la valutazione e il monitoraggio degli esiti.

Per quanto riguarda la tipologia di interventi, si rileva una certa distinzione tra quanto attuato nelle scuole medie e quanto fatto dalle scuole superiori. In particolare, gli insegnanti delle scuole medie sembrano avere un concetto di orientamento maggiormente "introspettivo": stimolano i ragazzi alla conoscenza di sé, alla comprensione dei propri limiti e potenzialità e all'analisi di un processo decisionale. La strategia di azione delle scuole superiori, come rilevato da entrambi i gruppi, è invece maggiormente basata su aspetti informativi che spesso mettono in risalto le caratteristiche maggiormente allettanti degli istituti e vengono quindi ad assomigliare a strategie di marketing. Dal confronto con quanto emerso al punto 2, sembra che l'azione delle scuole superiori risulti maggiormente incisiva, rispetto a quella delle scuole medie: a proposito è, però, interessante notare come la condivisione della tipologia di intervento sia nettamente superiore proprio nella scuola superiore, dove le iniziative vengono pianificate a livello di istituto, mentre nella scuola media prevale il racconto di esperienze nate dall'azione spontanea di alcuni docenti. L'esigenza che emerge nelle scuole superiori è un maggior collegamento tra le scuole, non solo all'interno della stessa. La valutazione degli esiti dei processi decisionali, sembra confermare, in ogni caso, che la riuscita degli studenti è maggiore laddove sia stato seguito il consiglio degli insegnanti.

Scuola media	Scuola superiore
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Io avevo introdotto questo discorso dell'approfondimento: andiamo a vedere che materie ci sono in questa scuola, quali ti piacciono, quali ti interessano, poi ci sono sempre quelle a cui uno non è interessato, però se ci sono tantissime ore che si basano su quello, non è il caso di fare quella scuola, perché sono anche cinque anni, sono lunghi e ci vuole motivazione. (5.1)</i></li> <li>- <i>Facevo un lavoro con i test sugli interessi, questionari, confronti tra i compagni, i genitori e due amici: un amico del ragazzo e uno scelto da me che doveva dare dei punteggi su alcune caratteristiche del ragazzo, il ragazzo le dava su di sé e poi si incrociavano questi dati e poi li si faceva vedere al ragazzo che ci rifletteva, ma non era obbligato a parlarne davanti a tutti. (5.1)</i></li> <li>- <i>Adesso c'è un lavoro più omogeneo che viene proposto. Io comunque mantengo anche le cose che facevo prima. Ho fatto dei corsi ed ho avuto modo di avere questi test tramite conoscenze, che poi è il test sugli interessi, e questi questionari. Ho fatto un corso di aggiornamento anni fa in cui c'erano appunto degli psicologi che davano questi questionari incrociati con la conoscenza di sé che io ho sempre riproposto perché mi sembravano più validi che non le schede che si trovano anche sulle antologie, dove i ragazzi capiscono di già cosa devono rispondere. (5.2)</i></li> <li>- <i>Tutti gli anni, alla fine dell'anno, viene fatto uno screening sui risultati della prima superiore, andando a valutare chi ha scelto la scuola indicata dal consiglio di classe e quelli che non hanno fatto la stessa scelta. Si valuta chi è stato ammesso alla classe successiva, chi ha avuto dei debiti e chi non è stato ammesso. In genere le percentuali sono molto alte dei promossi nella fascia di chi ha seguito i consigli. Diciamo che la fascia fosse intorno al 60/65 % di successo e degli altri non successi non c'era quasi mai nessuno non ammesso, magari qualcuno con 1 debito o 2. (5.3)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Le uniche iniziative di orientamento che mi hanno citato sono proprio questi open day e mi hanno citato l'open day quello nel quale io ho fatto "le magie" e a loro è piaciuta questa cosa; poi dopo naturalmente rimangono delusi perché poi non è che... (5.1)</i></li> <li>- <i>C'è una gara tra le scuole diciamo per accaparrarsi gli studenti. (5.1)</i></li> <li>- <i>Cioè se deve funzionare il riorientamento non può essere un salto nel vuoto che peggiora la situazione. Ci vorrebbe anche coordinamento tra le scuole. Loro che erano destinatari dell'allievo dovevano dare disponibilità e invece non hanno mai dato nessuna disponibilità e non è corretto. (5.2)</i></li> <li>- <i>L'unica iniziativa seria che ho visto nella mia attività di orientamento è venuta da Abbiategrasso dove i docenti delle medie ci hanno chiesto di specificare bene gli obiettivi delle materie. In pratica ci hanno chiesto in parole povere voi cosa pretendete da quelli che escono dalla terza media. Questo mi è sembrato un discorso serio. (5.2)</i></li> <li>- <i>Sono rari i casi di errore totale! (5.3)</i></li> <li>- <i>Beh questi drammi sono rari; per la maggior parte si risolvono perché dopo qualche anno si riorientano. Questi casi clamorosamente sbagliati si riorientano: è raro che vadano fino alla fine, perché se uno è ben determinato e sa quello che vuole, prima o poi la sua attitudine viene fuori. (5.3)</i></li> </ul>

### 4.3 I genitori: 16 mesi dopo

A distanza di circa un anno e mezzo dalla somministrazione dei questionari, sono stati ricontattati quei genitori che in sede di compilazione del questionario si erano detti disponibili a partecipare a fasi successive della ricerca. Come anticipato, i genitori disponibili che hanno fornito i propri recapiti sono stati 9:

<b>Id.</b>	<b>Scuola media</b>	<b>Genitore</b>	<b>Tit. studio</b>	<b>Sesso figlio</b>	<b>Anno nascita figlio</b>
101	Gambolò	Madre	Qual. prof.le	F	1991
116	Gambolò	Padre	Laurea	F	1991
117	Gambolò	Madre	Laurea	M	1991
207	Garlasco	Madre	Diploma	F	1991
303	Mortara	Madre	Diploma	M	1991
311	Mortara	Padre	Laurea	M	1991
316	Mortara	Madre	Lic. Media	M	1990
317	Mortara	Padre	Qual. Prof.le	M	1991
328	Mortara	Madre	Diploma	M	1991

Riassumendo, i genitori disponibili ad essere intervistati sono 6 madri e 3 padri: in 5 hanno figli che hanno frequentato la scuola di Mortara, 3 quella di Gambolò e 1 quella di Garlasco. Nessun genitore di Vigevano si è reso invece reperibile. Per titolo di studio, si ha 1 genitore con licenza media, 2 con qualifica professionale, 3 con diploma superiore e 3 con laurea: il livello del sottocampione è dunque medio-alto, secondo tale variabile. Rispetto ai figli, si nota una prevalenza di genitori con figli maschi, 6 su 9, quasi esclusivamente con percorsi di studio condotti nei giusti tempi: un solo genitore ha un figlio nato nel 1990 e frequentante la terza media nell'a.s. 2004/05.

L'intervista è stata condotta a mezzo telefono, in quanto si è pensato che l'immediatezza di tale strumento avrebbe favorito l'effettivo consenso alla partecipazione, mentre richieste più impegnative in termini di tempo e spostamento avrebbero potuto portare ad un rifiuto alla collaborazione, anche in considerazione del fatto che il tema di discussione, ovvero la scelta orientativa, non era più un argomento saliente per le famiglie in questione, almeno per quanto riguardava l'esperienza del figlio per il quale era stato compilato il questionario.

La traccia elaborata per l'intervista aveva l'obiettivo di verificare, a distanza di tempo, la scelta compiuta al termine della scuola media, valutare la soddisfazione per il percorso intrapreso, discutere eventuali cambiamenti nell'iter scolastico in seguito all'approccio con il ciclo di studi superiore e ripensare a posteriori al momento

decisionale per raccogliere eventuali bisogni o suggerimenti su aspetti che avrebbero potuto favorire un passaggio più sereno al livello scolastico successivo.

Lo schema di intervista utilizzato è il seguente:

- Quale scuola ha scelto e frequentato l'anno scorso suo figlio/a
- Come si è chiuso l'anno scolastico 2005/06?
- Descrizione di eventuali cambi di rotta
- In caso di "cambi", come si è giunti alla nuova decisione?
- Potendo tornare indietro rifarebbe le stesse scelte con suo/a figlio/a?
- La scelta fatta era allineata rispetto al consiglio degli insegnanti?
- Se no, in cosa differiva?
- Pensando a come si è svolto il passaggio dalle scuole medie alle successive, c'è qualcosa che avrebbe potuto aiutarvi di più?

Al momento della realizzazione delle interviste, i soggetti effettivamente reperibili e disponibili sono stati 7, due numeri telefonici risultano non corretti o disabilitati.

I soggetti intervistati, di conseguenza, sono quelli identificati dai numeri 101, 116, 207, 303, 311, 317 e 328.

#### *Soggetto 101*

Si tratta di una mamma, con qualifica professionale, la cui figlia ha frequentato la scuola media di Gambolò. Nella compilazione del questionario, la signora aveva indicato che la figlia avrebbe proseguito gli studi nell'ambito dell'istruzione professionale (item 12). Rispetto a tale scelta, la signora segnalava di avere alcune perplessità (item 13), relative all'effettiva possibilità di successo della figlia (item 14). Per il supporto alla scelta, la signora aveva indicato di essersi basata soprattutto sugli interessi e le attitudini della ragazza (item 9). A livello di raccolta di informazioni, la donna si era basata principalmente sulle possibilità di impiego nel mondo del lavoro (item 10). La scuola media aveva contribuito a passare informazioni relative all'offerta formativa degli istituti superiori: l'iniziativa era stata valutata come abbastanza soddisfacente (item 11).

Durante l'intervista, la signora conferma quanto dichiarato nel questionario: la figlia ha proseguito all'interno di un Istituto Professionale, per conseguire la qualifica di "Operatore dei Servizi Sociali". Tale informazione, però, non è data subito in maniera corretta: la signora fatica a ricordare la denominazione esatta del corso di studi seguito dalla figlia che viene desunto dal ricercatore grazie ad alcune domande sulla collocazione e il nome dell'istituto. Inizialmente, infatti, la signora indica il corso come "psicosociopedagogico".

L'anno scolastico 2005/06 si è concluso positivamente: la signora riferisce che la figlia si è trovata bene, proprio perché "portata per aiutare gli altri"; anche in questo caso, quindi, viene confermato quanto indicato nel questionario, ovvero che la scelta è stata determinata principalmente sulla base dell'attitudine della figlia. La signora riferisce anche che la figlia ha instaurato un buon rapporto con i nuovi insegnanti: in particolare, la ragazza necessita di avere un sostegno didattico e l'insegnante assegnatale risulta essere un valido supporto.

Nell'a.s. 2006/07 la figlia, dunque, si è iscritta al secondo anno di corso, senza che si siano resi necessari interventi di riorientamento.

La soddisfazione per la scelta fatta è ribadita anche nella determinazione a rifare il medesimo percorso, nell'ipotesi di tornare indietro nel tempo: in particolare la signora esprime un senso di "rivincita" nei confronti di altri familiari che temevano la strada intrapresa poiché la figlia avrebbe dovuto spostarsi nel territorio utilizzando i mezzi pubblici.

La scelta fatta, inoltre, risultava anche congruente con il consiglio degli insegnanti della scuola media: in ogni caso, tale indicazione non sembra aver influenzato molto la decisione, infatti la signora dichiara di essersi trovata bene nel momento dell'elaborazione del processo di scelta in quanto "conosco bene mia figlia".

#### *Soggetto 116*

Si tratta di un padre, laureato, la cui figlia ha frequentato la scuola media di Gambolò. Nella compilazione del questionario, il signore aveva indicato che la figlia avrebbe proseguito gli studi nell'ambito del sistema dei licei (item 12); rispetto a tale scelta, egli non aveva alcuna perplessità (item 13). Per il supporto alla scelta, il padre aveva indicato di essersi basato soprattutto sugli interessi e le attitudini della ragazza (item 9). A livello di raccolta di informazioni, aveva fatto riferimento all'offerta formativa degli istituti superiori (item 10): da parte della scuola media non si era sentito coinvolgere in iniziative di orientamento (item 11).

Al momento dell'intervista, il genitore conferma che la scelta effettuata è stata il liceo scientifico, con indirizzo linguistico. Il primo anno si è chiuso positivamente, sia sul piano del profitto che su quello della soddisfazione, quindi, anche tornando indietro, la scelta sarebbe nuovamente la stessa. Il consiglio dei docenti della scuola media indicava che la figlia avrebbe potuto frequentare qualunque tipo di scuola, per cui la scelta è stata affidata a lei. Rispetto al momento di passaggio, il padre si dice molto soddisfatto: confrontando tale dato con quanto riportato nel questionario, si intuisce che il momento decisionale non si è svolto a partire da un confronto aperto ma sulla base di una valutazione interna alla famiglia, a partire dai buoni risultati della ragazza,

che non hanno fatto sentire l'esigenza di lasciarsi coinvolgere in iniziative d'orientamento.

### *Soggetto 207*

Si tratta di una mamma, con diploma superiore, la cui figlia ha frequentato la scuola media di Garlasco. Nella compilazione del questionario, la signora aveva indicato che la figlia avrebbe proseguito gli studi nell'ambito del sistema dei licei (item 12). Rispetto a tale scelta, la signora segnalava di avere alcune perplessità (item 13), relative all'effettiva possibilità di successo della figlia (item 14). Per il supporto alla scelta, la signora aveva indicato di essersi basata specialmente sugli interessi e le attitudini della ragazza (item 9). A livello di raccolta di informazioni, si era basata in primo luogo sulle possibilità di impiego nel mondo del lavoro e, in secondo luogo, sull'offerta formativa degli istituti superiori (item 10): la scuola media non aveva coinvolto la famiglia in iniziative di supporto alla scelta (item 11).

Come anticipato nel questionario, la scelta della figlia era caduta su un liceo, ovvero il liceo linguistico: rispetto a tale scelta, la signora ricorda di aver avuto una perplessità relativa anche alla distanza dell'istituto, per raggiungere il quale la figlia avrebbe dovuto utilizzare i mezzi pubblici. Nonostante questo, aveva voluto che fosse la figlia a compiere la scelta.

L'a.s. 2005/06 si è concluso con la soddisfazione della ragazza per la scelta fatta e, di conseguenza, anche da parte della madre viene espressa una valutazione positiva, nonostante al termine dell'anno la figlia abbia avuto due debiti formativi, uno in inglese e l'altro in latino.

Nell'a.s. 2006/07, la ragazza si è regolarmente iscritta alla classe seconda.

Alla domanda sulla conferma della decisione, la signora afferma che "rifarebbe la scelta di far scegliere lei". Aggiunge anche che la figlia aveva la libertà di "sbagliare", ovvero di frequentare il primo anno per comprendere al meglio le proprie capacità, senza valutare come fallimento un eventuale insuccesso formativo.

La scelta del liceo non era stata suggerita dagli insegnanti della scuola media che, al contrario, avevano consigliato l'iscrizione presso un istituto professionale: la ragione di tale indicazione risiede, secondo la signora, nell'incapacità degli insegnanti di valutare le potenzialità dei ragazzi, lasciati a loro stessi. In particolare, la figlia era stata sottovalutata a causa di una lieve problematica, non compresa dagli insegnanti. Dopo una valutazione negativa della scuola media frequentata dalla figlia, la signora contesta l'impianto stesso della scuola: i tre anni della media sono inutili, in quanto "viene fatto tutto male e si smorzano i talenti". Inoltre, richiedere una scelta sul proprio futuro professionale a 13/14 anni è prematuro. Nonostante le presentazioni "open day", i

ragazzi si devono "buttare" in qualcosa che non sanno esattamente cosa sia, soprattutto nel caso in cui non abbiano un'idea precisa su sé stessi.

In ogni caso, un aiuto migliore sarebbe potuto venire dall'intervento di consulenti esterni, magari psicologi, che avrebbero potuto aiutare i ragazzi a capire meglio come orientarsi.

### *Soggetto 303*

Si tratta di una mamma, con diploma superiore, il cui figlio ha frequentato la scuola media di Mortara. Nella compilazione del questionario, la signora aveva indicato che il figlio avrebbe proseguito gli studi nell'ambito dell'istruzione professionale (item 12). Rispetto a tale scelta, la signora segnalava di avere alcune perplessità (item 13), relative alla rispondenza di tale decisione con le proprie aspettative (item 14). Per il supporto alla scelta, la signora aveva indicato di essersi basata fondamentalmente sugli interessi e le attitudini del ragazzo (item 9). A livello di raccolta di informazioni, aveva fatto riferimento all'offerta formativa degli istituti superiori (item 10); la scuola media aveva organizzato incontri in tal senso, che la signora aveva valutato abbastanza soddisfacenti (item 11).

Il percorso scelto dal figlio è quello di "Servizi sociali" all'interno di un istituto professionale, come già anticipato nel questionario.

La valutazione dell'a.s. 2005/06 è, da parte del figlio, positiva. Per quanto riguarda la madre, rimangono le perplessità personali, indicate sinteticamente nel questionario, che fanno riferimento all'istituto stesso, già frequentato in passato dalla signora, seppur in un differente ambito, che non l'ha soddisfatta per la qualità della formazione offerta e per le carenze organizzative. Il figlio, pur rilevando un po' di disorganizzazione, è contento della scelta effettuata, soprattutto per la vicinanza a casa dell'istituto.

In ogni caso, anche tornando indietro, la signora rifarebbe gli stessi passi in quanto questi rispecchiano la volontà del figlio che ella considera come la cosa più importante.

La scelta fatta rifletteva il consiglio degli insegnanti che avevano, appunto, indicato la prosecuzione degli studi in un istituto professionale: a tal proposito, però, la signora rileva che inizialmente questa indicazione aveva un po' abbattuto il figlio che "si è sentito buttato giù e scartato perché i professionali sono per quelli poco intelligenti".

Nella valutazione del supporto ricevuto in fase decisionale, la signora afferma che, pur valutando come positivo il rapporto con gli insegnanti della scuola media, avrebbe preferito avere maggiore collaborazione tra scuola e famiglia, magari con degli incontri in cui parlare del consiglio orientativo, invece di trovarlo semplicemente scritto.

### *Soggetto 311*

Si tratta di un padre, laureato, il cui figlio ha frequentato la scuola media di Mortara. Nella compilazione del questionario, il signore aveva indicato che il figlio avrebbe proseguito gli studi nell'ambito del sistema dei licei (item 12). Rispetto a tale scelta, egli segnalava di avere alcune perplessità (item 13), relative alla rispondenza di tale decisione con le proprie aspettative (item 14). Per il supporto alla scelta, il padre aveva indicato di essersi basato *in primis* sugli interessi e le attitudini del ragazzo (item 9). A livello di raccolta di informazioni, aveva fatto riferimento all'offerta formativa degli istituti superiori (item 10): la scuola media lo aveva coinvolto in iniziative che però egli non aveva né specificato né valutato (item 11).

La scuola scelta è il liceo scientifico, con sperimentazione linguistica. Al termine del primo anno, concluso senza debiti formativi, sia il ragazzo che il genitore sono soddisfatti della scelta. Tale valutazione fa sì che anche "tornando indietro" riterrebbe di rifare il medesimo percorso, nonostante il consiglio degli insegnanti non fosse coerente con quanto scelto. I docenti della scuola media, infatti, avevano indirizzato il figlio verso un istituto tecnico ma egli non aveva espresso interesse per gli insegnamenti possibili in tale ambito. A detta del genitore, il parere più importante era proprio quello del figlio, per cui la sua volontà è stata assecondata.

Comunque, per quanto riguarda la valutazione del sostegno avuto nel momento decisionale, il padre dà un giudizio molto positivo: afferma che gli insegnanti della scuola media avevano compreso e valorizzato il figlio e "trovato la giusta alchimia per stimolarlo". Inoltre, dichiara di aver compreso e condiviso le motivazioni sottese al consiglio orientativo, facenti riferimento alla poca continuità di impegno del figlio nello studio, per cui si era preferito indirizzare verso un percorso nel quale la riuscita finale fosse certa, piuttosto che ad uno più impegnativo nel quale l'esito fosse più incerto e maggiormente legato alla motivazione.

### *Soggetto 317*

Si tratta di un padre, con qualifica professionale, il cui figlio ha frequentato la scuola media di Mortara. Nella compilazione del questionario, il signore aveva indicato che il figlio avrebbe proseguito gli studi nell'ambito del sistema dei licei (item 12). Rispetto a tale scelta, egli segnalava di avere alcune perplessità (item 13), relative alle prospettive lavorative offerte dal corso di studi (item 14). Per il supporto alla scelta, il padre aveva indicato di essersi basato maggiormente sugli interessi e le attitudini del ragazzo (item 9). A livello di raccolta di informazioni, aveva fatto riferimento all'offerta formativa degli istituti superiori (item 10); la scuola media lo aveva coinvolto in incontri con docenti e presidi delle scuole superiori, che egli valutava come abbastanza soddisfacenti (item 11).

Durante l'intervista, il padre aveva confermato gli aspetti suddetti, con particolare riferimento alla centralità delle caratteristiche del figlio.

La scelta scolastica era caduta sul liceo scientifico con sperimentazione informatica: l'anno scolastico 2005/06 si è chiuso molto positivamente, sia per i risultati che per la soddisfazione nella scelta. Il momento decisionale non aveva avuto aspetti critici, né si era sentita l'esigenza di essere maggiormente supportati: il figlio, brillante nei risultati e con spiccati interessi, era convinto da tempo di proseguire gli studi nella direzione effettivamente individuata. Gli insegnanti condividevano l'orientamento scelto e gli incontri organizzati nella scuola superiore si erano rivelati soddisfacenti, così come la frequenza ha corrisposto alle aspettative.

### *Soggetto 328*

Si tratta di una mamma, con diploma superiore, il cui figlio ha frequentato la scuola media di Mortara. Nella compilazione del questionario, la signora aveva indicato che il figlio avrebbe proseguito gli studi nell'ambito dell'istruzione professionale (item 12). Rispetto a tale scelta, la signora segnalava di non avere alcuna perplessità (item 13). Per il supporto alla scelta, la signora aveva indicato di essersi basata anzitutto sugli interessi e le attitudini del ragazzo (item 9). A livello di raccolta di informazioni, aveva fatto riferimento all'offerta formativa degli istituti superiori e, in secondo luogo, a quanto espresso nella legge di riforma Moratti (item 10): la scuola media, a suo dire, non l'aveva coinvolta in iniziative d'orientamento (item 11).

La scelta effettiva, al termine della scuola media, era stata per il corso di perito chimico, quindi all'interno dell'istruzione tecnica e non professionale, come indicato nel questionario.

L'anno 2005/06 si è concluso, per il figlio, con quattro debiti formativi, nonostante questo, il ragazzo si è mostrato soddisfatto della scelta e si è iscritto regolarmente al secondo anno.

Rispetto all'ipotesi di ripensare alla scelta fatta, la madre considera come prevalenti il desiderio e la soddisfazione del figlio, per cui pensa che rifarebbe con lui la medesima scelta, anche in contrasto con quanto consigliato dagli insegnanti. La valutazione della scuola media, infatti, era un'iscrizione ad una scuola professionale.

Infine, per quanto riguarda il sostegno avuto nel momento decisionale, la madre si ritiene soddisfatta del lavoro fatto nelle scuole medie. Quest'ultima affermazione sembra in contrasto con quanto rilevato nel questionario: l'impressione è che la decisione sia stata affrontata come questione di esclusiva competenza della famiglia che non si è aperta al confronto e non si è lasciata coinvolgere, per scelta.

Riassumendo, il quadro delle risposte evidenzia quanto segue:

<b>Id.</b>	<b>Scuola scelta</b>	<b>Concordanza con questionario</b>	<b>Valutazione a.s. 2005/06</b>	<b>Necessità di riorientamento</b>	<b>Conferma scelta</b>	<b>Congruenza con consiglio Scuola media</b>	<b>Valutazione supporto della scuola media</b>
101	Istituto professionale	Sì	Positiva	No	Sì	Sì	Positiva
116	Liceo	Sì	Positiva	No	Sì	Sì	Positiva
207	Liceo	Sì	Positiva	No	Sì	No	Negativa
303	Istituto professionale	Sì	Positiva	No	Sì	Sì	Migliorabile
311	Liceo	Sì	Positiva	No	Sì	No	Positiva
317	Liceo	Sì	Positiva	No	Sì	Sì	Positiva
328	Istituto tecnico	No	Positiva	No	Sì	No	Positiva

Da una lettura complessiva delle interviste, è possibile ritrovare alcune tematiche ricorrenti che ricalcano aspetti già emersi nei focus condotti con gli insegnanti; tale lettura è puramente qualitativa in quanto, dato il carattere di partecipazione a questa fase della ricerca, non è possibile considerare come rappresentativo il campione degli intervistati.

In primo luogo, sembra di percepire che l'esigenza di un lavoro di orientamento non sia avvertita, laddove i profitti siano buoni: in questi casi gli insegnanti indicano come percorribile ogni strada e i genitori lasciano ai figli la possibilità di scegliere o hanno già creato insieme a loro un progetto. Le informazioni che completano il quadro sono quelle fornite dalle scuole superiori, circa la propria struttura ed offerta formativa. Questi genitori valutano positivamente il supporto ricevuto dalla scuola media anche se, al momento della compilazione del questionario, dichiaravano di non essere stati coinvolti in alcuna iniziativa orientativa.

Sotto questo punto di vista, la situazione è simile per coloro che hanno già delle idee chiare sul futuro dei figli o si affidano ad essi perché li vedono convinti di una particolare scelta, nonostante il diverso parere degli insegnanti di scuola media. In entrambi i casi si coglie una concezione della scelta degli studi superiori come questione "strettamente privata" da effettuare all'interno della famiglia. Tale tematica sembra confermare quanto emerso dall'interpretazione dei dati rilevati nel questionario, oltre che dalle affermazioni degli insegnanti che sottolineavano come l'intervento

orientativo sia necessario solo per alcune tipologie di ragazzi, e il consiglio degli insegnanti venga solo in parte preso in considerazione.

Altra tematica parzialmente congruente con quanto emerso nei focus, è la poca capacità di essere obiettivi da parte degli insegnanti: tale criticità è emersa sia dagli insegnanti stessi che hanno sottolineato la scarsità di strumenti e preparazione per affrontare il compito di dare un consiglio orientativo, sia, in modo particolare, da parte di un genitore intervistato che ha suggerito l'introduzione di interventi condotti da esperti esterni alla scuola.

A conferma di quanto emerso nei focus-group, inoltre, più di un genitore ha sottolineato la propria difficoltà ad accettare che il figlio dovesse spostarsi quotidianamente per raggiungere gli istituti superiori o come tale fattore sia stato considerato, a volte in modo determinante, per la scelta della prosecuzione degli studi. Sarebbe interessante poter verificare se questa variabile sia maggiormente legata ad ansie e paure genitoriali, vista la giovane età dei figli, o se determinata dalla particolarità del territorio lomellino, caratterizzato da una certa carenza di infrastrutture logistiche. In ogni caso, il diffondersi di questa remora a livello socio-culturale, rischia di rivelarsi dannoso per i futuri sviluppi professionali dei giovani che si abituano a considerare il fattore "vicinanza a casa" nel proprio processo decisionale, quindi anche nella successiva scelta di prosecuzione degli studi o di ricerca del lavoro, ove tale valutazione precluderà molte opzioni o farà rinunciare a possibili fonti di soddisfazione e realizzazione.

Infine, è interessante rilevare che tutti i soggetti intervistati riportano di essere soddisfatti della scelta effettuata con i figli, anche laddove i risultati non siano completamente sufficienti o la decisione sia stata differente rispetto a quanto proposto dalla scuola media. Con un'unica eccezione, i genitori si dicono soddisfatti del rapporto con la scuola superiore.

## CAPITOLO QUINTO – CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

A conclusione del lavoro di ricerca, si ritiene di riassumere alcune considerazioni nate alla luce sia del lavoro di documentazione, sia di quello di indagine.

Innanzitutto, è necessario precisare che, nel corso del lavoro di ricerca, l'iter attuativo della legge 53/03 è stato arrestato in seguito al cambio di legislatura, avvenuto nella primavera del 2006. La situazione attuale si presenta, quindi, invariata per quanto riguarda le modifiche previste nel sistema di istruzione superiore. Rimane, invece, in vigore la possibilità di accesso diretto al sistema della Formazione Professionale, così come l'obbligo formativo fino al diciottesimo anno d'età.

Quanto sopra è una riprova di come la normativa sul sistema scolastico stia confermando la propria difficoltà al cambiamento e all'innovazione: la scuola rimane un terreno sul quale è difficile trovare un'intesa. Tale difficoltà nasce da motivazioni di tipo politico, sindacale, economico e socio-culturale che, in parte, sono già state trattate nei primi capitoli. Ciò che sembra oggi difficile da realizzare, è un reale collegamento tra il mondo dell'istruzione e della formazione e il mondo del lavoro. Riprendendo la citazione di Collodi che apre il presente contributo, si vede come nella percezione di Pinocchio, che in questo dà voce alle rappresentazioni del suo tempo, tale legame sia esplicito ed immediato: la contiguità tra il momento della formazione e quello del lavoro è spontanea e assoluta.

L'impressione che si ricava dalla letteratura e dagli studi attuali è che il mondo della scuola sia avulso dalla realtà lavorativa e i tempi di passaggio siano dilatati e perpetuati, senza che a questo corrisponda un miglioramento nelle opportunità occupazionali, nello sviluppo economico o nell'efficacia stessa del sistema formativo che vede il dilagare di fenomeni di dispersione.

Inoltre, l'immagine stessa dell'istituzione scolastica ha subito trasformazioni a livello socio-culturale: come altre forme d'autorità essa è stata messa in discussione, sia a livello storico che nel più ristretto ambito familiare.

Queste considerazioni, effettuate ad un livello di "sistema", trovano riscontro in alcuni dati emersi, a livello locale, nell'ambito del lavoro di ricerca.

Innanzitutto, si noti come venga messa in discussione l'epoca di effettuazione della scelta degli studi superiori: chiara testimonianza della "dilatazione" del tempo della crescita ed emancipazione dell'individuo, avvenuta negli ultimi cinquant'anni in modo esponenziale. L'età di 13/14 anni, infatti, è oggi considerata prematura per una decisione sul proprio futuro, mentre solo mezzo secolo fa, alla stessa età la maggioranza della popolazione si accingeva ad entrare nel mondo del lavoro.

Lo scarso collegamento con le opportunità lavorative, inoltre, è testimoniato dalla poca attenzione all'andamento del mercato quale elemento rilevante per la scelta degli studi superiori. Il sistema scolastico viene affrontato come entità "fine a se stessa": tale visione è, probabilmente, alimentata dalle azioni promosse dalle scuole stesse che canalizzano l'attenzione delle famiglie sull'offerta interna all'istituto e sulle sue strutture, approfondendo poco la tematica delle prospettive professionali. Sicuramente, tale dato è legato anche alle oggettive difficoltà occupazionali, soprattutto nel territorio considerato, e alla convinzione di cui sopra, per cui la giovane età dei ragazzi non incoraggia una riflessione di più ampio respiro.

Per quanto riguarda, poi, i riferimenti alla normativa, si osserva che il livello di informazione e consapevolezza da parte delle famiglie è un po' approssimativo e tale tipo di nozione, in ogni caso, difficilmente rientra in quanto considerato per giungere alla scelta dei percorsi. Lo stesso atteggiamento, peraltro, si registra anche tra gli insegnanti i quali, pur essendo "addetti ai lavori", sembrano svolgere la propria attività professionale in modo "autonomo", senza un esplicito riferimento alla normativa che la regola. Questo dato può essere interpretato come conseguenza del clima di incertezza generale che porta ad una scarsa fiducia nella regolamentazione legislativa e va a parziale conferma di quanto riportato in letteratura a proposito del lavoro degli insegnanti, per molti aspetti, assimilabile ad una libera professione (cfr. paragrafo 1.4).

Infine, il cambiamento nella percezione del ruolo della scuola è riscontrabile nella considerazione del consiglio orientativo dato dai docenti: secondo quanto riportato sia dai genitori che dagli insegnanti stessi, la valutazione di questi ultimi non è un fattore determinante in sede decisionale.

Oltre alle considerazioni relative a vissuti ed atteggiamenti, il lavoro svolto porta a riflessioni utili per avanzare alcune ipotesi operative per la proposta di interventi di orientamento.

In primo luogo, pare delinearsi la questione del target degli interventi: insegnanti e genitori sembrano sostenere che i veri destinatari dell'orientamento dovrebbero essere i giovani più in difficoltà sul piano dell'apprendimento e della motivazione allo studio: in conseguenza di un vissuto conflittuale con la scuola e le sue finalità, essi faticano a trovare in sé stessi talenti da coltivare che siano riconosciuti e riconoscibili dagli adulti. Questa affermazione risulta valida laddove si intenda per orientamento un lavoro approfondito sulle proprie potenzialità ed interessi: altre tipologie di intervento, ad esempio quello informativo che viene più frequentemente attuato, sembrano adeguate a soddisfare il bisogno della maggioranza dei ragazzi e delle famiglie. L'impressione

poi, nel caso di soggetti che non manifestano né particolari difficoltà, né particolari propensioni, è che la scelta della scuola superiore nasca da una valutazione "a breve termine", senza una reale proiezione nel futuro. Sotto certi aspetti, questo può risultare positivo, in quanto (come emblematicamente esplicitato da alcuni soggetti intervistati) si riduce l'ansia legata al cambiamento e all'eventuale insuccesso: la scelta è presentata come provvisoria e flessibile. D'altro canto si rischia di ridurre il senso di responsabilità verso la decisione presa, elemento basilare nell'assunzione di un'identità adulta.

Altro tema di riflessione, è la funzione e il ruolo degli insegnanti negli interventi di orientamento. Come visto, nel paragrafo dedicato alla formazione degli insegnanti, prima, e in sede di ricerca, poi, molte attività e funzioni sono spesso lasciate all'iniziativa dei singoli che si rendono disponibili ad occuparsi di determinate tematiche: alla loro stessa responsabilità viene lasciato l'aggiornamento della propria formazione. Questo può comportare che, all'interno della stessa scuola, vi sia poca condivisione di obiettivi e metodologie e si offrano attività indifferenziate agli studenti, senza una valutazione dei bisogni dei singoli. Come visto sopra, ciò può portare alla soddisfazione delle esigenze più "di superficie", unita però ad una difficoltà ad attuare un vero approfondimento, laddove sia necessario. Tale carenza di strumenti orientativi nella preparazione degli insegnanti, potrebbe trovare parziale risposta nell'ambito della formazione prevista nelle Scuole di Specializzazione (SISS) benché da una breve ricognizione dei programmi, non in tutti i corsi di studio sia prevista la tematica dell'orientamento. In ogni caso rimane aperta la questione relativa alla soggettività degli insegnanti: un elemento, sottolineato sia dai genitori che dai docenti stessi che fa riferimento alla difficoltà di offrire un consiglio orientativo scevro da giudizi legati alle relazioni interpersonali nate nel corso degli anni di scuola, che possono influenzare un sereno confronto in sede di svolgimento del processo decisionale. A tal proposito, alcuni soggetti esprimono la necessità di far intervenire nella scuola operatori esterni, che portino un punto di vista maggiormente imparziale e distaccato.

Anche il grado di coinvolgimento delle famiglie è un aspetto da considerare: l'importanza attribuita ai desideri genitoriali, da parte degli insegnanti, sembra decisamente più elevata rispetto a quanto emerge dai genitori stessi, sia in sede di compilazione del questionario, sia nell'ambito delle interviste. Questa differenza nell'esplicitazione del proprio ruolo potrebbe essere determinata o da fattori di desiderabilità sociale o da una differenza nella percezione del processo decisionale che, vissuto "dall'interno", appare al genitore come maggiormente condiviso con i figli. Un aspetto, invece, su cui sembrano concordare sia genitori che insegnanti, è la difficoltà

incontrata dalla scuola a far partecipare le famiglie ad attività e incontri. Se ne può avere testimonianza nella bassa percezione dei genitori di essere stati coinvolti in iniziative di orientamento: le scuole che hanno partecipato alla ricerca hanno invece presentato documentazione di quanto organizzato e della bassa risposta ricevuta da parte delle famiglie. A fronte di questo scarso coinvolgimento, si ha, peraltro, una certa soddisfazione nei confronti della scuola: come già rilevato in sede di discussione dei risultati, se ne ricava l'impressione che le famiglie vogliano gestire il momento decisionale all'interno del proprio nucleo, quasi non riconoscessero ai docenti e alla scuola la funzione orientativa.

Per ciò che riguarda gli elementi di valutazione considerati nel processo decisionale, sembrano spiccare due elementi: la presentazione fornita dagli istituti superiori e la vicinanza al domicilio. Questo dato conferma la poca progettualità del processo decisionale e la valutazione "di superficie" di cui sopra. In particolare, l'elemento della scarsa propensione alla mobilità, sembra nascere da una preoccupazione genitoriale e dalla scarsità di collegamenti presenti nel territorio considerato: come già evidenziato, la rilevanza che sembra assumere tale elemento di valutazione, rischia di contribuire allo sviluppo di una *forma mentis* poco compatibile con le caratteristiche odierne del mercato del lavoro.

Ulteriore punto di attenzione emerso, esplicitamente solo da parte degli insegnanti, è la necessità di promuovere una maggiore collaborazione tra scuola media e scuola superiore, sia in termini di scambio di informazioni, sia nell'ottica di offrire una preparazione più congruente tra successivi corsi di studio; tutto ciò affinché, anche al momento della scelta, vi sia più chiarezza per ragazzi e famiglie rispetto all'impegno richiesto nelle scuole superiori e alla tipologia di materie che si andranno ad affrontare. Infine, rispetto alle domande iniziali che hanno guidato il lavoro di ricerca, rimane da considerare la concezione di Formazione Professionale. Quanto emerge dall'indagine conferma che tale canale formativo gode di una non rilevante considerazione, in termini di efficacia, organizzazione e qualità, nonostante il tentativo del legislatore di ridare dignità a questo percorso. Il messaggio contenuto, nell'ormai non più attuale Riforma, non risulta percepito e tanto meno condiviso: l'immagine diffusa è che tali percorsi siano riservati a persone poco dotate o, in ogni caso, come opportunità di ripiego, in seguito a fallimenti nel sistema dell'istruzione. A contribuire allo sviluppo di questa concezione, è la scarsa articolazione del sistema che, per molti aspetti, agisce in modo sperimentale sulla base di finanziamenti che non ne garantiscono la stabilità.

Rispetto a quanto sopra, quindi, nella progettazione di interventi di orientamento, si ipotizza come funzionale la costituzione di gruppi di lavoro di insegnanti delle diverse

scuole del territorio, appartenenti sia al primo che al secondo grado di istruzione superiore, con la finalità di: condividere metodologie e strategie di lavoro, avviare percorsi comuni di aggiornamento e formazione sui temi dell'orientamento, monitorare gli interventi. La presenza di più docenti "formati" secondo modalità condivise, potrebbe rivelarsi una risorsa utile ad attuare interventi in gruppi classe o con singoli alunni, coi quali non si è nella relazione docente-discente, questo a parziale salvaguardia dell'obiettività nel confronto sulla scelta orientativa.

Accanto ai consueti interventi, programmati però in modo condiviso, rivolti a tutti gli studenti, si potrebbe poi valutare la situazione individuale dei ragazzi maggiormente a rischio di compiere una scelta poco soddisfacente o a rischio di insuccesso. Per questi ragazzi e per le loro famiglie, sarebbe importante prevedere momenti di incontro personalizzati all'interno della scuola, con operatori specializzati.

Al fine di far maturare una maggiore consapevolezza dei bisogni orientativi, sarebbe poi importante introdurre tale tematica sin dall'inizio della scuola media che potrebbe così meglio far conoscere la propria finalità orientativa, prevista a livello istituzionale, che non sembra essere percepita in modo chiaro.



## Appendici



**La popolazione di riferimento: i Comuni della Lomellina**Dati 2005 dal sito [www.infolomellina.net](http://www.infolomellina.net)

<b>Comune</b>	<b>Abitanti</b>	<b>Comune</b>	<b>Abitanti</b>
Alagna Lomellina	755	Nicorvo	386
Albanese	504	Olevano di Lomellina	771
Borgo San Siro	1022	Ottobiano	1128
Breme	936	Palestro	2014
Candia Lomellina	1646	Parona	1688
Carbonara al Ticino	1272	Pieve Albignola	919
Cassolnovo	5804	Pieve del Cairo	2168
Castello d'Agogna	968	Robbio	6126
Castelnovetto	643	Rosasco	710
Cava Manara	5378	San Giorgio di Lomellina	1202
Ceretto Lomellina	211	San Martino Siccomario	5040
Cernago	764	Sannazzaro de' Burgondi	5796
Cilavegna	4927	Sant'Angelo Lomellina	814
Confienza	1636	Sartirana Lomellina	1900
Cozzo	432	Scaldasole	885
Dorno	4182	Semiana	256
Ferrera Erbognone	1147	Sommo	1034
Frascarolo	1319	Suardi	703
Galliavola	232	Torre Beretti e Castellaro	558
Gambarana	280	Travacò Siccomario	3557
Gambolò	8220	Tromello	3409
Garlasco	9158	Valeggio	226
Gravellona Lomellina	2164	Valle Lomellina	2229
Gropello Cairoli	4096	Velezzo Lomellina	103
Langosco	458	Vigevano	54672
Lomello	2377	Villa Biscossi	73
Mede	6926	Villanova d'Ardenghi	687
Mezzana Bigli	1166	Zeme	1190
Mezzana Rabattone	532	Zerbolò	1213
Mortara	13776	Zinasco	2935



## **Il questionario**

Gentile famiglia,

nell'ambito di una ricerca sperimentale sul tema dell'orientamento, chiediamo la Vostra preziosa collaborazione nella compilazione di un breve questionario. Il questionario è rivolto al genitore che si occupa maggiormente di seguire i figli nel percorso scolastico. Le risposte fornite potranno, a Vostra scelta, rimanere anonime o, in caso di disponibilità a partecipare a fasi successive della ricerca, essere completate dal Vostro nominativo che sarà, in ogni caso, tutelato dalle vigenti norme sulla Privacy. L'approfondimento delle tematiche trattate rappresenta un punto cruciale di questa ricerca e, di conseguenza, la partecipazione ai gruppi di discussione rappresenta la reale possibilità di concluderla ed apportare un significativo contributo alla realizzazione di futuri interventi orientativi, al fine di meglio accompagnare ragazzi e famiglie nei delicati momenti della scelta.

Grazie della disponibilità!

**Dati del compilatore**

Età: \_\_\_\_\_

Madre

Padre

Altro familiare: \_\_\_\_\_

Titolo di studio

Licenza elementare

Licenza media

Qualifica professionale

Diploma superiore

Laurea

Professione

Operaio

Impiegato

Insegnante

Dirigente

Libero professionista

Imprenditore

Altro: \_\_\_\_\_

**Ragazzo/a in III media**

M

F

Anno nascita:

\_\_\_\_\_

**1. Pensa di conoscere i contenuti della legge di Riforma del Sistema Scolastico n. 53/03 (cosiddetta “legge Moratti”)?**

Per nulla		Abbastanza		Molto
1	2	3	4	5

**2. La sua valutazione rispetto alla Legge Moratti, nel complesso è:**

Positiva        
 Negativa        
 Neutra       

**3. Quali fonti di informazione ha utilizzato per conoscerla?**

	Sì	No
Radio e televisione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discussioni con conoscenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lettura di quotidiani e riviste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Colloqui con i referenti scolastici per l'orientamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lettura di opuscoli diffusi dal Ministero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ricerche su Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Partecipazione a incontri informativi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Altro: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**4. Come valuta la qualità delle informazioni ricevute?**

	Scadente		Sufficiente		Ottima
	1	2	3	4	5
Radio e televisione	1	2	3	4	5
Discussioni con conoscenti	1	2	3	4	5
Lettura di quotidiani e riviste	1	2	3	4	5
Colloqui con i referenti scolastici per l'orientamento	1	2	3	4	5
Lettura di opuscoli diffusi dal Ministero	1	2	3	4	5
Ricerche su Internet	1	2	3	4	5
Partecipazione a incontri informativi	1	2	3	4	5
Altro: _____	1	2	3	4	5

**5. Se ha partecipato a incontri informativi, da chi erano organizzati? Come li valuta?**

Ente organizzatore		Valutazione				
		Scadente		Sufficiente		Ottima
Scuola	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5
Comune	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5
Sindacati	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5
Parrocchia	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5
Associazioni di genitori	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5
Partiti politici maggioranza	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5
Partiti politici opposizione	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5
Altro: _____	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5
Altro: _____	<input type="checkbox"/>	1	2	3	4	5

**6. Secondo lei, la legge di Riforma, prevede:**

	SÌ	NO
Accesso diretto dalla scuola media alla formazione professionale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Possibilità di iniziare l'apprendistato a 14 anni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obbligo di frequenza della scuola dell'infanzia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compilazione del portfolio dello studente sin dalla scuola dell'infanzia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Possibilità di anticipare a 5,5 anni l'ingresso nella scuola primaria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ripristino degli "esami di riparazione" a settembre nei licei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alternanza scuola-lavoro dopo la III media	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Introduzione della figura dell'insegnante-tutor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promozione di un sistema di certificazione delle competenze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**7. Il percorso formativo, secondo quanto ha compreso, rispetto alla precedente normativa, sarà:**

- Più lungo
- Più breve
- Della medesima durata

**8. A suo avviso, qual è l'elemento maggiormente innovativo della Riforma Moratti, per chi finisce la III media (1 sola scelta):**

- Il ruolo della formazione professionale
- L'apprendistato
- Il sistema dei licei
- La flessibilità dei percorsi
- Nessuno dei precedenti
- Altro: \_\_\_\_\_

**9. Nella scelta dopo la III media, ha supportato suo/a figlio/a, basandosi maggiormente su: (sceglia 1 sola risposta)**

- Gli interessi e le attitudini del/la ragazzo/a
- Il consiglio dei professori
- Il consiglio di familiari/amici
- Esperienze personali
- Valutazioni personali
- Altro: \_\_\_\_\_

**10. Quali informazioni ha raccolto per guidare suo/a figlio/a nella scelta? (Nel caso di scelta multipla, indichi l'ordine di importanza numerando a partire da 1, la più importante)**

- Andamento del mercato del lavoro
- Offerte formative di istituti superiori
- Offerte formative di centri di formazione professionale
- Prospettive e percorsi contenuti nella Legge di Riforma Moratti
- Altro: \_\_\_\_\_

**11. La scuola l'ha coinvolta direttamente in iniziative di orientamento?**

Sì  No

**a) Se sì, quali?**

---

**b) Rispetto alle sue aspettative, tali iniziative l'hanno soddisfatta?**

Per nulla		Abbastanza		Molto
1	2	3	4	5

**12. A quale scelta è giunto, insieme a suo/a figlio/a?**

Sistema dei licei   
Istruzione professionale   
Formazione professionale

**13. Rispetto alla scelta fatta, le rimangono delle perplessità?**

Sì  No

**14. Se sì, sono maggiormente riferite a: (una sola scelta)**

L'effettiva possibilità di successo di suo/a figlio/a   
La concreta rispondenza della scelta alle sue aspettative   
La concreta rispondenza della scelta alle aspettative di suo/a figlia   
Le reali prospettive di lavoro legate al corso di studi   
Altro: \_\_\_\_\_

Il questionario è finito, grazie per il tempo che ha voluto dedicarci. Rimane solo l'ultima domanda: sarebbe disponibile a partecipare a gruppi di discussione/approfondimento o ad interviste, per aiutarci a completare la ricerca?

Sì  No

**Se sì**, voglia cortesemente indicare il suo nominativo e un recapito telefonico. Nel momento in cui sarà contattato potrà modificare la propria decisione in merito alla partecipazione.

Nome: \_\_\_\_\_ Recapito telefonico: \_\_\_\_\_

I dati forniti saranno tutelati dalla normativa sulla Privacy (l. 675/96 e successivi decreti) e saranno utilizzati al solo scopo dichiarato di ricontattarla in sede di costituzione dei gruppi di discussione.

Firma per accettazione \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

id	eta	md/pd	tit	prof	fg	anno	1	2	3a	3b	3c	3d	3e	3f	3g	3h	4a	4b	4c	4d	4e	4f	4g	4h	5a	5b	5c	5d	5e	5f	5g	5h	5i	6a	6b	6c	6d	6e
101	43	1	3	2	2	1991	2	2	1		1		1				3		1		5													1	2	1	1	1
102	38	1	4	2	1	1991	3	1	1								3								3								2	2	2	1	1	
103	47	2	4	5	1	1991	2	3	1								2															1	2	1	2	1		
104	48	1	4	5	2	1991	3	1	1		1						3		2																			
105	42	2	2	1	2	1991	3	2	1								3								3								1	1	2	1	2	
106	54	2	4	2	1	1991	1	3	1								1															2	2	2	2	1		
107	39	1	3	2	1	1991	2	3	1	1	1		1				3	2	3		4										1	2	1	1	1	1		
108	46	1	4	2	2	1991	5	2						1							1										1	1	2	2	1	1		
109	42	1	2	8	1	1991	3	3	1								5								5	3			3			1	2	1	1	1		
110	49	2	2	1	1	1991	3	1	1	1				1			5	3			4				4	4	3	3									1	
111	42	1	2	9	1	1991	3	2	1	1		1					5	3		3					5							1	2	1		1		
112	48	1	2	1	1	1991	2	2	1								3														1	1	1	2	1	1		
113	42	1	2	1	2	1991	3	3	1								3															2	1	1	1	1		
114	40	1	3	7	2	1991	1	3	1	1	1						3	4	4												2	2	2	1	1	1		
115	40	1	4	5	2	1991	2	3	1								3																				1	
116	56	2	5	5	2	1991	3	1					1								4										2	2	2	1	1	1		
117	43	1	5	2	1	1991	2	3			1			1					2		2										1	1	2	1	1	1		
201	34	1	2	8	2	1991	3	1	1								3															1						
202	40	1	2	8	1	1991	1	3	1								2														2	2	1	1	1	1		
203	39	2	3	7	2	1990	3	3			1	1	1	1	1				3	4	3	4	3		3	2			3			1	2	1	1	2		
204	45	2	5	3	1	1991	4	2						1	1							3	3		3				3	3	3				2	1	1	
205	42	1	4	2	2	1991	3	2	1	1	1						3	4	3												1	2	1	1	1	1		
206	50	1	4	5	1	1991	2	1		1	1		1					3			3																1	
207	47	1	4	5	2	1991	3	3	1	1	1	1	1	1			3	2	4		4	4	4							1	2	2	1	1	1			
208	39	1	4	2	2	1991	5	2				1	1							5	5		5		5	2					1	2	1	1	1	1		
209	44	1	4	7	2	1991	4	2		1		1				studenti		4		3											1	2	1	1	1	1		
210	36	1	2	8	2	1991	2	3	1		1						2		2												1	2	2	1	1	1		
211	42	1	4	7	2	1991	3	3	1		1						4		3												1	2	1	1	1	2		
212	43	2	4	1	2		3	3	1		1						3		3																			
213	48	2	2	1	2	1991	3	2	1	1	1						1	3	3												1	2	2	2	1	1		
214	40	1	2	8	1	1991	2	3	1								3								2						1				1	1		
215	43	1	3	9	2	1991	1	3																									1	1	1	1	1	
301	50	1	4	3	2	1991	3	2	1			1	1	1			2				4	3	3		4		4									1	1	

id	6f	6g	6h	6i	7	8	9	altro	10a	10b	10c	10d	10e	11	11a	11b	12	13	14	dispo
101	2	2	1	1	1	4	1		1					1	materiale informativo vari istituti	3	2	1	1	1
102	2	2	1	1	1	1	1		2	1				1	colloqui con i professori	3	2	2		2
103	2	2	1	1	1	4	1			1				2			1	2		2
104					1	3	1e2							2			1	2		2
105	1	1	1	1	1	4	6	libera scelta ragazza				1		1	programmi dell'a.s.	3	2	1	1	2
106	2	2	1	2	3	4	1			1				2			2	2		2
107		2	1	1	1	4	1			1				2			2	2		2
108	2	2	1	1	1	3	5			1				2			2	1	4	2
109	2	2	2	2	3	1	5					1		2			2	2		2
110					1	1	2		4	1	3	2		1		4	2	2		2
111		1	1	1	1	1	1		1					1		1	2	2		2
112	2	1	2	2	1	2	2		1					2			1	2		2
113		2			1	4	1			1				1	informazioni	3	3	1	3	2
114	2	2	1	1	1	1e3	1,2,3 e 5							2			1	2		2
115					1	0	1		1								2 e3	2		2
116	2	2	1	1	1	4	1			1				2			1	2		1
117	2	1	1	1	1	1	1			1				2			1	1	2	1
201					1	1	1		1					1			1	2		2
202	1	1	2	2	1	4	1							2				1	4	2
203	1	2	1	1	2	3	1					1		2			1	2		2
204			1	1	1	5	1			1				1	incontri di orientamento	3	1	2		2
205	2	2	1	1	1	4	1			1				1		2	1	2		2
206			1		1	4	1					1		2			1	1	2	2
207	2	1	1	1	1	4	1		1	2				2			1	1	1	1
208	2	2	1	1	3	3	4			1				1	zac di Pavia	4	2	2		2
209	1	2	1	1	1	3	1 e 2			1				1		3	1	2		2
210	2	2	2	1	3	1	1			1				2			1	2		2
211	1	2	2	1	1	1	1			1				2			1	2		2
212					3	4	1		1					2			2	2		2
213	2	1	1	2	1	2	1		2	1				2			1	1	4	2
214					3	4	1			1				1	open day e informazioni sulle scuole	3	2	2		2
215					1	4	2			1				1	colloqui con i rappresentanti degli istituti	4	1	1	4	2
301			1	1	3	4	1			1				1	opuscoli giornata aperta	3	1	1	3	2

id	eta	md/pd	tit	prof	fg	anno	1	2	3a	3b	3c	3d	3e	3f	3g	3h	4a	4b	4c	4d	4e	4f	4g	4h	5a	5b	5c	5d	5e	5f	5g	5h	5i	6a	6b	6c	6d	6e	
302	40	1	2	1	2	1991	3	2	1								4																		2	2	2		2
303	40	1	4	2	1	1991	3	3	1	1	1	1					3	3	3	3															1	2	1	1	1
304	43	1			1	1991	3	3	1		1						3		3						3				3					1		1	2	2	
305	43	1	4	2	1	1991	3	3	1		1	1			1		3		3	4			3		3								1	2	2	1	1		
306	45	1	2	8	1	1991	1	2	1								1																					1	
307	38	1	4	2	2	1991	3	2	1	1	1						1	2	3															2	2	1	1	1	
308	46	1	4	3	1	1991	3	2			1		1		1				3		3		4		3								1		2	1	1		
309	40	1	4	3	1	1991	3	3		1	1								3	3														2	2	1	1	1	
310	48	1	4	8	1	1991	2	3	1								2																	1				1	
311	50	2	5	4	1	1991	3	1	1		1				1		2		2				3								4		1	2	2	2	1		
312	37	1	5	8	1	1991	1	3																												1	1		
313	54	2	4	6	2	1991	3	3	1		1						3		3														2	2	1	1	1		
314	39	1	4	10	2	1991	2	3	1	1	1						3	4	2															1	1	2	1	1	
315	50	2	1	1			1	2	1		1						4		3															1	2	2	1	1	
316	45	1	2	2	1	1990	3	2	1	1							3								5									2					
317	58	2	3	8	1	1991	3	3	1		1						3		3															1				1	
318	34	1	2	1	2	1991	3	1	1								3		3						1	2	1							1	2	1		1	
319	55	2	2	1	1	1991	3	3	1		1						4		1															1	1	2	2	2	
320	40	1	2	1	1	1991	3	2	1								3																	1	2	1	1	2	
321	49	1	4	10	2	1991	3	3	1																									1	1	2	2	2	
322	43	2	2	1	1	1991	1	2	1	1	1	1					2	3	4	4					4										1	2	1	1	1
323	56	2	4	1	2	1991	3	1	1		1						4		4															1	2	1	1	1	
324	43	1	4	3	2	1991	4	2	1				1		1		2				3		3	3	4		4						1	2	2	1	1		
325	43	2	2	1	2	1991	2	3	1		1						3		3														2	1	2	1	1		
326	39	1	4	2	1	1991	3	3	1		1	1					3		4	4					4										1	1	1	1	
327	46	1	3	2	2	1991	2	2	1					1			1					3												1	2	1	1	1	
328	41	1	4	10	1	1991	3	2	1		1						3		3																	1		1	
329	41	1	1	8	1	1990	1	2		1								1																1	2	1	2	1	
330	44	1	4	2	2	1991	3	1	1		1				1		1		3			4												1	2	2	1	1	
331	44	2	4	10	2	1991	3	3	1		1						3		3															1	2	2	1	1	
332	39		2	3	1	1990	2	1	1		1				1										x			x						2	1	1	1	2	

id	6f	6g	6h	6i	7	8	9	altro	10a	10b	10c	10d	10e	11	11a	11b	12	13	14	dispo
302	1	2	2	1	1	0	1		1					2			1	2		2
303	2	1	1	2	1	4	1			1				1	incontri informativi e possibilità di visitare gli istituti	3	2	1	2 e 4	1
304	1	2	2	2	3	4	4 e 5					1							3 e 4	2
305	2	2	1	1	1	3	2			1				1	riunione con docenti istituti superiori	4	2	2		2
306					1	1	3			1				2						2
307		1	1	1	3	4	1			1				1	riunione con docenti istituti superiori	3	1	1	3	2
308	2	1	1	1	3	4	1			1				1	presentazione varie scuole del territorio	3	1	1	4	2
309	2	2	1	1	1	3	1						1	1	open day	3	1	2		2
310	1				1	3	3 e 5		2	1				2			1	2		2
311	2	2	1	1	3	4	1			1				1			1	1	2	1
312			1	1	1	0	5			1				1	open day	4	1	2		2
313	1	2	1	2	1	3	1			1				1	incontri coi presidi delle varie scuole	4	1	2		2
314		1	1	1	1	0	1							1	open day e incontri formativi	4	1	2		2
315	2	1	2	1	1	1 e 4	1			1	2			2			3	1	1 e 3	2
316					1	1	2				1			2			3	1	4	1
317			1	1	1	1	1			1				1	incontri e colloqui con dirigenti e docenti	3	1	1	4	1
318	2	2	2	1	1	4	1		1					1	incontri con le insegnanti	5	2	1	4	2
319	1	1	2	2	2	2	1		1					2			2	2		2
320	1	2	1	2	1	2	1		1	2	3			2			2	2		2
321	2	1	1	1	3	2	1				1			2			2	2		2
322					1	2	1							1	volantini open day	4	2	2		2
323	1	2	1	2	1	1	1			1				2			1	2		2
324	2	2	1	1	1	3	1			1				1	incontri e colloqui con dirigenti e docenti	3	1	1	3	2
325	2	2	2	2	1	4	1			1				2			1	2		2
326		1			3	4	1			1				1			3	1	2	2
327	2	2	2	2	1	5	1			1				1	colloqui con i rappresentanti degli istituti	3	1	2		2
328					1	1	1			1		2		2			2	2		1
329	2	1	2	1	1	5	5		1					2			3	1	1	2
330	2	1	1	1	1	3	1			1				1	open day - opuscoli informativi	3	1	2		2
331	2	1	1	1	1	1	1				1			2			3	1	4	2
332	2	1	1	1	2	3	2						1	1			3	2		2

id	eta	md/pd	tit	prof	fg	anno	1	2	3a	3b	3c	3d	3e	3f	3g	3h	4a	4b	4c	4d	4e	4f	4g	4h	5a	5b	5c	5d	5e	5f	5g	5h	5i	6a	6b	6c	6d	6e	
401	45	1	4	2	1	1991	3	3	1								1																		1	2	2	1	2
402	40	1	3	1	2	1991	1	3																															
403	44	2	1	2	1	1991	1	3																															
404	46	1	4	8	1	1991	3	2			1		1	1					4		4	5												1	2	2	1	1	
405	53	1	2		1	1991	2	3	1								2																					1	
406	41	1	4	2	1	1991	3	1	1	1	1				1		2	1	4				2			2							2	2	1	1	1		
407	32	1	2	9	1	1991	3	3	1	1	1						3	2	4															2	2	1		1	
408	42	2	1	1	1	1990	1	3	1								2																						
409	47	1	4	2	1	1991	3	2	1	1	1	1					3	4	3	4														1	1	1	1		
410	43	1	2	8	2	1991	3	3	1	1							3	3																2	2	1	1	1	
411	40	1	2	1	2	1991	3	3	1			1					3			3						3								1		1		1	
412	49	2	4	2	1	1991	2	3	1	1	1						3	1	3															1		1		1	
413	49	2	4	5	2	1991	3	3	1	1	1			1			2	1	3				4										1	1	2	2	1		
414	45	2	4		2	1991	3	3	1		1		1				4		3		4																		
415	42	1	4	3	2	1991	4	2			1		1						4		4													1		2	1	1	
416	40	1	2	1	2	1991	2	2	1	1							2	2																1	2	2		1	
417	42	1	4	9	2	1991	1	3	1								3																	1					
418	45	1	3	6	2	1991	2	3		1		1	1					2		4	3												1	2	1	1	1		
419	46	1	4	8	2	1991	2	3	1								2																						
420	45	1	3	2	1	1991	1	3	1								1																						
421	42	1	2	5	2	1991	2	3	1	1	1						3	3	3															2	2	2	1	1	
422	39	1	2	1	1	1991	3	1	1								3																						
423	43	1	2	8	2	1991	3	1									1		1							3		4						1			1	1	
424	52	1	2	8	1	1991	3	2	1								3																						
425	52	1	2	8	1	1991	3	2	1								3																						
426	45	1	4	10	2	1991	3	2	1	1	1	1					2	3	3	3														1	1	1	1	1	

id	6f	6g	6h	6i	7	8	9	altro	10a	10b	10c	10d	10e	11	11a	11b	12	13	14	dispo
401	2	1	1	1	3	1	1							2						2
402						0	1							1	open day	3	3	1	1	2
403						0	4			1				2			2	2		2
404	2	2	1	1	1	5	1		2	1				1	presentazione offerte istituti - test orientamento	3	1	2		2
405					3	4	1			1				2			1	2		2
406	2	1	1		3	4	1			1				1	open day	3	1	1	1	2
407	2	1	1	2	1	0	1			1				2			1	2		2
408					1	1	1		1					2			2	2		2
409		1	1		1	1	1		1					1			1	2		2
410	1	1	1	1	1	1	1			1				2				2		2
411			1		3	1	1		2		1			1	colloqui con gli insegnanti	3	3	1	4	2
412		1	1		3	3	1		1					2			1	2		2
413	2	1	2	1	1	1	1			1				1	incontri organizzati per genitori e alunni	3	1	2		2
414					1	0	1							1		4	1	2		2
415			1		2	4	1			1				2			1	2		2
416	1	1			1	4	1		2	1				2						2
417					3	4	1			1				2			1	2		2
418	2	1	1		1	4	1			1				2			1	2		2
419					3	0	1				1			2			3	1	1	2
420						0	1							2			2	1	4	2
421	2	2	1	1	3	3	1			1				2			1	2		2
422						0	1		1					2			2	2		2
423						0	1		2	1				2			2	2		2
424						0	1							2			2	2		2
425						0	1							1			1	2		2
426	1	1	1	1	2	1	5						1	1	riunioni di propaganda di istituti superiori	5	1	2		2

## **Sbobinature focus-group**

### **- Insegnanti Scuola Media Statale "Bussi-Bramante" – Vigevano**

M: questa è una chiacchierata, io vi darò degli argomenti che penso riguardano in parte il vostro lavoro, che riguardano in parte l'orientamento e poi liberamente e poi lascerà che voi liberamente esprimiate il vostro punto di vista che mi sembra molto importante dato che voi siete, in parte, degli attori importantissimi in questo campo. Quali sono gli elementi che secondo voi i vostri ragazzi di terza media iniziano a considerare per la loro scelta? A cosa pensano, cosa hanno in mente, dalla percezione che avete voi?

Pensano, prima di tutto, forse perché ne parlano con i genitori, ad avere degli incontri e a vedere la scuola, che non è la cosa fondamentale ma un aspetto. Ecco, la cosa fondamentale sembra quella ultimamente. E poi sono molto chiusi.

Per alcuni la scelta dei compagni, l'ubicazione della scuola, il carisma dell'insegnante che fa il corso d'orientamento: se si presenta bene e presenta bene la scuola, io li vedo molto interessati e molto invogliati. E chiaramente poi le materie di studio. Se c'è una materia per cui non si sentono particolarmente portati, chiaramente la escludono.

Però ci sono anche altri fattori importanti che loro tengono in considerazione. Proprio anche la stessa struttura scolastica. Questo anche una mamma, quando ero coordinatrice scolastica, mi ha detto: "Guardi, ho visto questa scuola, mi è piaciuta proprio di più, proprio dal punto di vista delle aule, dei laboratori, eccetera". Ha fatto una scelta cambiando completamente l'indirizzo scolastico. Guardi c'è di tutto, c'è proprio di tutto.

Oppure seguono gli amici che stanno già frequentando una scuola, sentono le loro opinioni e si orientano in questo senso. La preoccupazione dei genitori è che non siano scuole al di fuori di Vigevano. Alcuni alunni della mia classe faranno una scelta obbligata verso una classe piuttosto che un'altra perché questa è a Vigevano, mentre l'altra è a Mortara, piuttosto che Abbiategrasso. Perché c'è un po' il timore del viaggio, ecco, li vedono ancora piccoli e quindi anche soltanto il dover prendere la corriera...

Se è a Mortara, ancora ancora, ma Milano, Pavia addirittura! Sai la paura del viaggio, sia anche perché temono che perdono tempo, si devono alzare presto, tornano stanchi. Poi, per esempio, Mortara: la stazione è da una parte, per la scuola c'è un bel pezzettino da fare, insomma, a volte è anche quello che fa scegliere.

Non hanno problemi quelli che hanno bei voti, insomma quelli che vanno bene possono permettersi di scegliere qualsiasi tipo di scuola, il problema è per gli altri che magari zoppicano un pochino e molto spesso i genitori hanno delle aspettative molto più sopra delle possibilità dei figli e magari li costringono a fare delle scelte che poi, insomma...

Questo è il problema più grosso, seguono scarsamente il consiglio delle insegnanti.

Noi consideriamo anche un pochino le aspettative delle famiglie, le attitudini, ma quando parliamo del ragazzo e diciamo: "Non è adatto a fare il liceo", noi teniamo conto anche degli interessi che il ragazzo ha manifestato, la sua resistenza alla fatica, quanto riesce a superare, anche quando non è motivato, una difficoltà, cosa che i genitori invece interpretano questo come: "Mio figlio è meno intelligente dell'altro". C'è proprio incomprensione che in poche classi si riesce a superare.

Poi con il fatto che c'è ancora il progetto Passerella per passare da una scuola all'altra, si pensa sia facile, in realtà ci saranno delle materie da colmare, non è così semplice e questo può frustrare il ragazzo che davanti ad una difficoltà può decidere di mollare.

Se invece fa una scuola che va supportata, può anche modificarsi e finire con successo. Certi ragazzi fragili, davanti all'insuccesso possono anche decidere di mollare tutto.

Il lavoro che si fa poi è sempre quello che il ragazzo possa riuscire a capire quali sono i limiti e le difficoltà. Mi sembra di vedere una differenza tra le generazioni precedenti.

Il lavoro proposto è dunque la conoscenza di sé, che è una parola grossa, anzi sono tre parole grosse, però si può iniziare la conoscenza di sé finalizzata, come l'orientamento, dove si prendono in considerazione certe caratteristiche e qualità. Ma il limite è difficilissimo che venga riconosciuto.

A me sembra che sia sempre di questo, che il limite che ognuno di noi ha, abbiamo tutti dei limiti e delle potenzialità, fa fatica ad essere riconosciuto.

Poi molti, specialmente i ragazzi che non hanno una gran riuscita a scuola, dicono: "Mi piacciono i bambini" allora "liceo psicopedagogico" e magari sono delle ragazzine che hanno delle ore di recupero perché non riescono a studiare.

A volte si confondono delle idee generiche. Io avevo introdotto questo discorso dell'approfondimento: andiamo a vedere che materie ci sono in questa scuola, quali ti piacciono, quali ti interessano, poi ci sono sempre quelle a cui uno non è interessato, però se ci sono tantissime ore che si basano su quello, non è il caso di fare quella scuola, perché sono anche cinque anni, sono lunghi e ci vuole motivazione.

Io, tra l'altro, fino all'anno scorso, lavoravo con un'altra mia collega nel tempo prolungato, quindi dedicavo un'ora a settimana all'orientamento per tutto il primo quadrimestre....

Facevo un lavoro con i test sugli interessi, questionari, confronti tra i compagni, i genitori e due amici: un amico del ragazzo e uno scelto da me che doveva dare dei punteggi su alcune caratteristiche del ragazzo, il ragazzo le dava su di sé e poi si incrociavano questi dati e poi li si faceva vedere al ragazzo che ci rifletteva, ma non era obbligato a parlarne davanti a tutti.

Però, insomma, è difficile, dicono: "La mia amica è andata in quella scuola" oppure "...a me piacciono i bambini". Insomma, queste cose così, molto generiche.

Oppure i genitori che impongono spesso, secondo il tipo di scuola, perché il problema su cui ci si scontra è comunque quello.

M: su che basi?

Su che basi? Beh, prestigio. Dicono: "Nella nostra famiglia hanno fatto tutti il classico, devi farlo anche tu". Prestigio sociale: "La tale ha fatto il liceo, non capisco perché non puoi farlo anche tu". Addirittura dei ragazzi che mi hanno chiesto: "La prego, mi aiuti a convincere mio padre a non farmi fare il liceo". Perché erano consapevoli di non poter essere all'altezza.

Eh beh, lì è già buona.

La difficoltà nello spiegare ai genitori questa cosa è che il genitore, fa fatica ad accettarlo, ti dice: "Ma no, è perché non studia, mio figlio non studia". Tu cerchi di spiegare che non è solamente una questione di applicazione, ma spesso è anche una fragilità che, per carità, verrà superata, però sarebbe consigliato un corso più accessibile.

A me è capitato un ragazzo che aveva alcune difficoltà nelle materie umanistiche, voleva fare l'architetto e allora io ho consigliato alla mamma di fargli fare il corso per geometri, non di fargli fare il liceo scientifico, ma la mamma aveva questa motivazione e quindi ha mandato il ragazzo allo scientifico, ha finito, è architetto, tutto bene, però ha fatto cinque anni con qualche esame. Secondo me poteva prendere l'autostrada, invece di... questa mamma mi ha tolto il saluto, mi ha mandato a dire che il figlio aveva finito, mi ha mandato un biglietto quando si è laureato.

A volte veniamo davvero fraintesi: non era suo figlio stupido, non era assolutamente questo il discorso, non lo era, non lo è. Era, secondo me, fare meno fatica, si godrà meglio i prossimi anni, non dovrà essere tormentato da ripetizioni, da cose. La frustrazione del figlio non l'hanno considerata questi genitori, è arrivato, come non si sa. Sì quello è stato il caso limite che ho incontrato, però è significativo di queste situazioni che si creano.

L'identificazione è un nodo difficile anche per i genitori, ma è difficile anche per noi. Noi guardiamo il ragazzo, se è uno dotato, diciamo che non ha difficoltà...cioè, non siamo in grado di dire: "Tu puoi fare questo lavoro, tu puoi fare questa scuola".

Anche perché sul territorio di Vigevano ci sono i licei, c'è ragioneria e geometra, per cui non è che abbiamo...si punta su questi.

E poi mancano gli strumenti...

Beh, manca solo il liceo artistico...

Beh, l'artistico, le scuole alberghiere...

C'è Mortara

Sì, ma Mortara è un professionale.

Insomma, non è che abbiamo...io avverto questa difficoltà, io non sono in grado di dire: "Tu puoi fare questo". Anche perché gli interessi dei ragazzi sono molto labili, è l'interesse solitamente dell'amico che cercano di emulare. Quindi: "L'amico fa quella scuola e la faccio anch'io". Ma l'interesse vero capita raramente, a meno che uno è abilissimo nel disegno, allora lì l'indirizzi tu, o ha una predisposizione per le lingue. Però, al di là di questo, uno non è in grado di dire... e si vede già al liceo, adesso, diciamocelo chiaramente, alle superiori, quando uno deve iscriversi all'università...

Uno che viene da noi e dice: "Son indeciso tra Classico e ITIS", cioè due cose completamente incompatibili. E la stessa cosa per l'università, cioè, uno va perché magari il padre o la madre gli hanno detto, gli hanno consigliato...

Ma pretendere veramente, secondo me, che un ragazzo di 14 anni possa conoscere le superiori è assolutamente impossibile, e neanche noi siamo in grado di...nel nostro tipo di valutazione. Io lo dico molto sinceramente, se uno è dotato va al liceo...che poi non è neanche...oppure, sei abbastanza in gamba, fa ragioneria. Poi magari sbaglio, perché sbaglio anch'io..

Con che criterio fai geometra? Con quali elementi? Sì, è bravo nel disegno tecnico...

Poi adesso, negli ultimi anni è subentrato anche il discorso della precarietà, prima almeno c'era la sicurezza che qualche tipo di lavoro c'era e quindi quelle famiglie che avevano comunque una necessità di far lavorare i figli abbastanza presto, avevano qualche certezza in più. Il famoso diploma che permetteva...

E poi c'è tutto il discorso dei corsi di formazione che da tangentopoli in poi sono scomparsi e stanno cercando di essere riformati in qualche modo con i Fondi Europei, ma sono sempre cose molto vaghe, noi le informazioni le abbiamo abbastanza tardi ed è quello il grosso problema. Perché indirizzare nel modo giusto queste ragazze e ragazzi che devono intraprendere un percorso a breve termine è il problema più grosso.

Lì sì che bisognerebbe già che noi dicessimo: "Vai bene a fare il falegname" piuttosto che a lavorare al computer.

Al limite tu asseconi una loro scelta, non vai a dirgli di fare il falegname!

No, io sto dicendo che se noi avessimo dei corsi seri, come quello per fare il muratore, ma se fossero seri, non dico che non lo sono, non è seria la certezza che arrivino in fondo questo corsi...perché non si sa mai... Così anche noi ci potremmo sbilanciare un po' di più su dei settori più precisi, ma stiamo sul vago perché non abbiamo...il panettiere, il cuoco, la parrucchiera.

Sì, ma diciamo scuola professionale, non corso, dato che devono fare il biennio. Quindi è anche spostato.

Quest'anno li abbiamo messi i corsi per parrucchieri, sì, sì, ecc...

Il ragazzo che non va bene non è abbastanza consapevole, a meno che non lo voglia vedere, però, voglio dire...

È proprio quello il problema.

Beh, comunque è uguale perché noi comunque quello che vuole il genitore, loro fanno...Insomma, vediamo: non tutti i consigli d'orientamento vengono ascoltati. Noi ogni anno facciamo il controllo...

Comunque il ragazzo ci ripensa perché vede come esce dall'esame e se ci sono delle insufficienze, come nel caso di prima, del liceo psicopedagogico, ci ha ripensato, infatti ha scelto l'inserimento presso Servizi Sociali a Mortara.

Però, sempre in base al rendimento, io lo dico molto francamente, tante belle parole, la conoscenza di sé, i punti deboli, i punti forti, ma poi alla fine, o ci sono delle predisposizioni spiccate, o se no...

Si dovrebbe proporre delle letture orientative...

Ma sì, letture, gli fai vedere i vari tipi di attività che esistono, uno dice mi piacerebbe...ma poi al momento della scelta subentrano altre cose.

Comunque a me sembra, anche se è giusto, che vengano fatte queste presentazioni da parte delle diverse scuole, che, in un certo senso, aiuta perché comunque danno delle indicazioni precise rispetto, per esempio, dall'aula di informatica, alle cose che interessano di più il ragazzo.

Dall'altro io li vedo sempre più perplessi, confusi, perché ogni scuola presenta il meglio dell'istituto stesso e quindi io li ho visti che uscivano dalla presentazione del liceo artistico, classico, ecc ed erano entusiasti dell'ultima spiegazione.

Quest'anno è diverso, lo sapete? Ve l'hanno detto? Ci deve essere un sabato in cui, in Cavallerizza, le scuole avranno uno stand e si presenteranno. Questo potrebbe creare più confusione, o meno, non lo so.

Perché fino ad ora venivano a scuola questi istituti nelle nostre ore di lezione, quindi, insomma, era anche piuttosto pesante. L'anno scorso si presentavano sempre partendo dalle gite, facendo una promozione che è accattivante, però...gite, bar...

Beh, comunque a loro fa molto gola...

Ormai sono aziende, ormai sono i clienti, ormai è un business e dobbiamo attenerci, sono considerati clienti.

Comunque ne abbiamo parlato con due-tre colleghi e sicuramente non è l'unico modo di fare orientamento, però da noi, come esperimento, ci è sembrato vincente, l'ho accennato alla preside e l'ho fatto scrivere sul diario perché non sapevo se i genitori sarebbero stati d'accordo...la risposta è stata affermativa. Sono venuti tre ex-alunni, per caso, che volevano tornare a scuola e io mi commuovo e li faccio entrare, perché mi spiace che stiano lì. Insomma, sono saliti in aula ed è stata una lezione bellissima, che sarebbe dovuta durare 10 minuti ma i tre alunni hanno cominciato a fare orientamento loro.

Io ho detto: "Perché non chiedete qualcosa ai nuovi alunni del liceo che adesso sono già al II-III anno?". E loro gli hanno spiegato le loro provenienze, le scuole, le loro realtà. Insomma, c'erano venticinque alunni attoniti, facendo domande...sì, anche quanto dura l'intervallo, per carità, però, poi, molto sincero, perché i ragazzi parlavano sinceramente. Sono venuti fuori di discorsi del tipo: "Ragazzi, se volete studiare, se volete il futuro, fate il liceo!". Cioè, da un bocciato: "Fate il liceo, ve la consiglio come formazione...". Ed io ero lì che dicevo...è stato molto bello.

Infatti, io ho visto una ragazza che fa il liceo, ho chiesto alla ragazza se è disponibile, ho chiesto alla preside, non sempre, non come unico modo, però...

Beh, noi l'abbiamo fatto con quelli di Mortara, che viaggiano, perché magari c'è una resistenza, una paura anche da parte dei genitori...  
Loro possono indicare i disagi...

Come quelli che vanno a Novara, ce ne sono tanti, magari tentati a farlo ma che poi si tirano indietro.

Noi consigliamo sempre di chiedere, è una cosa che possono fare, è anche vero che poi trovare gli ex-alunni...a me capitava di trovare ex-alunni che volessero venire a parlare se l'esperienza era stata positiva. Se l'esperienza era stata negativa non volevano...Cioè, non c'è nessuno che viene a dire: "Guardate che a me è andata male". E quindi, va beh...

Il bello è che loro non sapevano che sarebbero venuti a parlare e quindi si sono trovati a parlare di quando sono stati bocciati, come mai, com'è l'ambiente, come sono i prof., se tornassero indietro cosa farebbero, sulla base della sincerità tra coetanei...uno, due anni di differenza...

Insomma, quelli che hanno avuto dei problemi sono anche i più interessanti da sentire, però, sei sicura che vengano? Però selezionare i migliori che ti dicono che la scuola è facile...insomma... Avevo poi abolito questa pratica per quel motivo, però dicevo a loro: "I ragazzi li conoscete, chiedete a quelli che hanno difficoltà". Perché tra loro, magari se lo dicono ma dover venire di fronte all'insegnante e ad una classe che non conoscono, a raccontare le loro esperienze negative, è pesante, però fra loro.... Insomma, chiedere di persona a quelli che hanno avuto delle difficoltà.

Chi ha fratelli più grandi, per esempio, uno che aveva un fratello molto più grande di lui, ha abbandonato. Insomma, il precedente in famiglia c'è e ti serve quando tiri le somme. Insomma, hanno tanti amici, spesso più grandi...

Quel test può essere utile, mi sembra sia quello sugli interessi, che è poi quello delle 5 professioni, che è molto vecchio e non lo si trova più, però per loro vedere la figura: sono 100 professioni/mestieri, piuttosto che trovarseli scritti...se vedono la figura è diverso. E a qualcuno serve per capire che cosa, verso cosa si è indirizzati, come tipo di professione, di lavoro, e poi, ovviamente, scegliere il tipo di scuola.

La mia alunna che era tanto appassionata delle lingue, improvvisamente, alla fine proprio: "Non mi interessano più le lingue, voglio fare la veterinaria". Poi il test d'ingresso, perché c'è il test per entrare in quella facoltà, non l'ha superato, perché, probabilmente, con un liceo linguistico non aveva neanche la preparazione.

M: queste sono proposte, per quanto riguarda il test, piuttosto che gli incontri, che vengono tutte fuori dalla scuola o attività vostre che fate in classe. È un lavoro generalizzato, oppure...

Adesso c'è un lavoro più omogeneo che viene proposto. Io comunque mantengo anche le cose che facevo prima. Ho fatto dei corsi ed ho avuto modo di avere questi test tramite conoscenze, che poi è il test sugli interessi, e questi questionari. Ho fatto un corso di aggiornamento anni fa in cui c'erano appunto degli psicologi che davano questi questionari incrociati con la conoscenza di sé che io ho sempre riproposto perché mi sembravano più validi che non le schede che si trovano anche sulle antologie, dove i ragazzi capiscono di già cosa devono rispondere.

Il problema è che a volte mancano gli strumenti, cioè, avere questi test, che poi bisogna saperli fare, però noi non sappiamo neanche dove andarli a recuperare. Tu li hai, però io ne ho 1 o forse 2...e poi a volte i genitori li richiedono: "Poi magari fate dei test così esce cosa il ragazzo può fare...ma il test non c'è".

Poi è anche mancanza di tempo nel senso che già in seconda media, per esempio già dall'anno scorso, diversi genitori sono venuti a chiedermi: "Mio figlio cosa può fare? Cosa dite che debba fare?". In effetti in seconda media sono ancora più piccoli e quindi anche qui è difficilissimo indirizzarli. Poi in terza media abbiamo tre mesi.

Sì, il problema è che poi in seconda te la dicono giusta, è in terza che cominciano a subentrare l'ansia, i tempi che stringono, il fatto che ormai hanno scartato delle ipotesi perché hanno già deciso che non vogliono viaggiare, che costa troppo...

Comunque il problema è il camice che stringe...

Io ho trovato positivo fare anche un lavoro su come si prendono le decisioni, perché appunto poi in terza c'è questa ansia, allora spesso per risolvere il problema si buttano: "Mi butto così non ci penso più". Infatti poi quando faccio scrivere le riflessioni, molti mi hanno scritto che avevano le idee più confuse di prima. Eh, dico bene, perché vuol dire che prima non era una saggia decisione, però poi cercavo di tranquillizzarli dicendo: "Prendiamoci tutto il tempo che abbiamo, vediamo bene la scelta".

Sicuramente un elemento importante è quello proprio di spiegare che non è una decisione per la vita. Insomma, per togliere l'ansia si può dire che si può cambiare idea, che si può anche fare un anno e poi cambiare. Cioè, un anno non è...

Spiegare anche ai genitori che la carriera scolastica di un individuo in un anno non si vede, e quindi provare anche nel dubbio e poi cambiare idea serenamente, senza farne una tragedia. Questo secondo me è importante.

O uno ha un'idea fissa e se la porta dietro da quando era bambino o se no, sono tutte scelte così, molto provvisorie.

Sì, è troppo presto, è troppo presto e quando hanno 15\16 anni hanno più consapevolezza, ma adesso è troppo presto perché poi nel tempo crescono e gli interessi cambiano e magari uno che era un caprone nello studiare trova invece quella materia, quell'insegnante che gliela propone, trova un suo percorso. Però a 14 anni è troppo presto.

M: se dovessimo trovare una specie di scaletta di priorità tra i vari elementi che avete detto prima, circa la scelta? Famiglia, vicinanza, tutti quelli che avete detto prima...

Che incidono per i ragazzi? Non quelli che dovrebbero ma quelli che capitano?

M: no, no, quelli che vedete...

Per prima la famiglia, assolutamente nel bene e nel male (totale consenso)

L'immagine della scuola che poi è sbagliato per me perché solitamente si tende ad associare il liceo e le scuole liceali con le scuole dove si studia e le scuole professionali e tecniche, con le scuole dove non si studia. Qui subentra il parere sociale ed è sbagliatissimo secondo me.

Cioè, se io dovessi consigliare, non lo farei mai perché è davvero difficile entrare dentro un ragazzino di 13 anni e prendermi la responsabilità di indirizzarlo, è una grossa responsabilità, comunque se dovessi indirizzarlo, piuttosto lo indirizzerei verso le scuole tecniche e professionali se facciamo un discorso finalizzato al lavoro, che, piuttosto, verso scuole liceali. Dal momento che non mi sembra che nel mondo del lavoro, che è poi il punto d'arrivo del percorso scolastico, sia più richiesta una formazione liceale, prettamente teorica, che una formazione mista teorico\pratica.

Sembra invece così, purtroppo. Sembra di sì perché poi, alla fine, le banche chiedono il liceo classico, che è una cosa assurda. Questa è la cosa strana che lascia spiazzati anche noi, perché sono d'accordo con te, però...

Il discorso dell'immagine scolastica: a volte si fa una scelta fuorviante perché si mira a scegliere una scuola liceale per un discorso d'immagine.

A Vigevano questo, sicuramente!!

Ma non è solo Vigevano, è nelle realtà...non solo di Vigevano. Io ho avuto tante esperienze con le scuole superiori e vi posso confermare quanto detto prima, perché si fanno dei test, o meglio, nel momento in cui nelle prime superiori arrivano i ragazzi gli si chiede perché hanno scelto una determinata scuola piuttosto che un'altra. Alla fine le motivazioni sono queste: o perché c'è andato un amico, o perché non potevano viaggiare e quindi hanno scelto una scuola più vicino a casa. Quindi alla fine non è che scelgono, escludono.

Mi interessa quel test delle scelte, degli interessi, vorrei vederlo...Sono tutte simulazioni, no?

Il problema di certe scuole professionali è questa immagine di utenza medio\bassa e, per cui, per quanto il percorso di studi sia valido, l'utenza è meno...e, per quanto percorso ed insegnanti siano validi, poi c'è un'utenza tale che non riescono...

Specialmente se è una scuola prettamente maschile come il Roncalli...

Magari una scuola professionale come quella che c'è a Mortara adesso, in cui ci sono i servizi sociali, piuttosto che l'alberghiero...almeno nell'immaginario è un po' meglio...

Però è difficile perché l'istituto professionale, purtroppo, viene spesso scelto da chi non studia, che magari potrebbe avere una chance in più nella scuola di formazione, che però non sceglie perché la scuola di formazione viene scartata a priori.

C'è stata una ragazzina che mi ha detto: "A me non piace studiare, io voglio fare la scuola di parrucchiera" e così ha fatto. Questa fa la scuola, ma quando farà la parrucchiera veramente? Che rapporto c'è tra scuole professionali e domanda del mondo del lavoro?

Ultimamente il settore informatico è quello che ti offre più possibilità di lavorare. I ragazzi dicono: "Mi piace lavorare al computer e poi giocano...". Ma oggi le competenze informatiche richiedono anche competenze logiche e matematiche e quindi...

M: facendo una media delle storie che conoscete perché qualcuno ritorna, le scelte fatte, secondo voi, vanno a buon fine? Mediamente quanto?

Tutti gli anni, alla fine dell'anno, viene fatto uno screening sui risultati della prima superiore, andando a valutare chi ha scelto la scuola indicata dal consiglio di classe e quelli che non hanno fatto la stessa scelta. Si valuta chi è stato ammesso alla classe successiva, chi ha avuto dei debiti e chi non è stato ammesso. In genere le percentuali sono molto alte dei promossi nella fascia di chi ha seguito i consigli. Diciamo che la fascia fosse intorno al 60/65 % di successo e degli altri non successi non c'era quasi mai nessuno non ammesso, magari qualcuno con 1 debito o 2.

Si abbassa la percentuale di chi è promosso nella fascia di chi non ha rispettato le scelte. Poi, soprattutto guardando la fascia bassa dei professionali, dato che noi dobbiamo per forza consigliare una scuola superiore, al professionale, anche dove sono stati consigliati dagli insegnanti, tanti vengono bocciati perché sono quei tali che avrebbero dovuto scegliere un lavoro.

Sono anni, ormai, che facciamo questo controllo.

M: questi sono i numeri, ma le storie di qualcuno che ritorna? Tornano a raccontare che ce l'hanno fatta e sono contenti del diploma o...

Il primo e il secondo anno tornano, qualcuno si vede, ma poi si staccano, perché diventano grandi.

Beh, io ogni tanto incontro casualmente qualcuno e poi hanno il problema di orientarsi all'università. E questo è un grosso problema perché tu dicevi che se avessero 15/16 anni riuscirebbero meglio, secondo me no.

Sì, all'università il problema si ripropone.

E poi, in percentuale, quanti fanno il lavoro scelto?

Ma che voi sappiate alle superiori fanno orientamento serio?

Sì, lo fanno però il discorso è finalizzato più alla pubblicità che all'orientamento.

...

Saluti - congedo

## - Insegnanti ITC "Casale" – Vigevano

M: Qual è la vostra percezione di quali sono gli elementi, se vi capita, e probabilmente vi capita parlando con i vostri ragazzi, soprattutto quelli in entrata, che cosa hanno preso in considerazione per arrivare fino a voi?

Noi abbiamo dei test d'ingresso, dei test d'accoglienza, ma nel 1800, quando io chiedevo ai miei alunni perché avessero scelto una scuola, devo dire che dal 1800 ad oggi ci sono stati dei cambiamenti, perché prima, per quello che credo di aver visto evolvere, prima era una questione di indicazione della scuola media, indicazione dei genitori e passioni personali. Sono stata per parecchi anni nell'ambito delle prime scuole dove si insegnava, non so...a portare al linguistico, lo scientifico, per cui non so, erano poi nuove e l'averlo scelto era una ricerca comunque di qualcosa, un po' perché la famiglia indirizzava verso un cammino irreversibile, quindi dovevano fare quella scuola lì punto e basta, ed erano i figli dei così detti "professionisti", oppure quelli che sceglievano queste sperimentazioni erano un po' in cerca di un'avventura scolastica e professionale nuova.

Adesso si cerca per traghettare con gli amici adolescenti verso l'ignoto: allora se si è tutti insieme, allora me l'ha detto l'amica, la cugina, l'ho saputo....

L'ultimo giorno in cui ho chiesto questa cosa quest'anno la risposta è stata "perché gli insegnanti sono bravi" e io volevo sviscerare il concetto di bravo insegnante: la risposta è stata "aiutano"!

Quindi "bravo insegnante" nel senso di buono, non nel senso di bravo! E io volevo capire negli anni, il termine "bravo"...in quella classe lì dove si sono bilanciati in quel modo lì, perché per la maggior parte hanno i parenti, hanno gli amici, 3 vogliono diventare manager, ma 3 su 120 credo siano pochi.

Io l'anno scorso avevo una prima e anche io ho somministrato il questionario di accoglienza: in effetti l'orientamento della scuola media non viene generalmente accolto o seguito, cioè viene "ascoltato" tipo "Sì mi hanno detto di fare questo, però io ho scelto altro!". Quindi l'indicazione dell'orientamento è ben presente, perché nelle medie, a quel che mi risulta, lavorano seriamente sull'orientamento e danno delle indicazioni ben precise sulla base delle capacità e delle potenzialità dell'alunno però vedo che intervengono altri fattori; io adesso ho presente le risposte dell'anno scorso e ad esempio c'era "la buona reputazione del nostro istituto" e questa può sembrare una risposta un po' così...allora si vuole sapere cosa intendono per "buona reputazione" e lì c'è la seconda risposta che è "gli insegnanti sono bravi" e io volevo sapere se "bravi"...sì oppure ne han sentito parlare bene...che poi secondo me è anche un circolo virtuoso, nel senso che gli iscritti aumentano e vedo che questa gran massa di alunni invece di intimorire, perché quest'anno c'è il caos praticamente...si sono registrati in 1260..questa massa di alunni, questa folta presenza, piace e costituisce a mio avviso, ma anche per loro stessa ammissione, motivo di attrazione, cioè come fanno in un ristorante in cui si vede tanta gente seduta ai tavoli e allora si dice "ah qui si mangia bene". "E' bello perché qui ci sono tanti ragazzi" e quindi è un ambiente vivace. L'ho proprio chiesto anche stamattina.."E' bello è bello, ci sono tanti ragazzi! C'è il bar..." poi comunque c'è una minoranza, neanche tanto piccola, che ha già delle idee ben precise e quindi sceglie un indirizzo perché a loro parere dà possibilità sia di accedere al lavoro sia di proseguire agli studi universitari, quindi mi sono fatta l'idea che chi non ha le idee molto chiare, punti al diploma e poi dica "Poi vediamo, se ho voglia vado avanti se no no".

Dove c'è la sperimentazione linguistica, tutti quelli di prima, almeno in prima perché in seconda cambia un po' la questione, dicono di essere venuti lì perché amano le lingue. In seconda le prospettive sono già più fosche.

Sui geometri, alcuni scelgono il nostro istituto per tradizione perché magari c'è un genitore che ha già lo studio, un parente, uno zio, un conoscente e parecchi vengono da fuori: tanti dall'area milanese che preferiscono un istituto in una città che reputano più tranquilla come Vigevano piuttosto che fare riferimento a Milano.

La mia percezione è quella che è raro comunque aver trovato una scelta motivata per l'interesse per la scuola. Nei questionari somministrati l'anno scorso, questa mi ha colpito, perché l'unica che ha voluto dirmi che ha scelto questa scuola per interesse ha dato questa risposta "Perché calza a pennello": probabilmente voleva dire "E' adatta alle mie attitudini e ai miei interessi" però lei mi ha risposto così e in effetti poi si è rivelata una ragazzina che è uscita bene, ha avuto dei buoni voti, ma io per tutto l'anno l'ho tenuta d'occhio perché questa risposta mi aveva colpita; tutti gli altri hanno risposto cose come "Perché ci vengono gli amici", "Perché ho sentito la presentazione fatta alle medie dagli insegnanti che vengono a promuovere la scuola", "Perché sono venuto all'open day e mi piaceva vedere gli esperimenti di chimica", "Perché è vicino a casa", motivazioni varie, però questa mi ha colpito perché dice "Perché calza a pennello" e in effetti poi calzava a pennello...aveva ragione.

M: Se dovessimo fare una scaletta delle priorità? Una specie di classifica tra le motivazioni che sono emerse?

- 1) Tipo di scuola
- 2) Vanno in tanti...è trendy!
- 3) L'ITER, come l'indirizzo linguistico perché l'indirizzo linguistico è proprio una scelta di un certo tipo

4) Va di moda...turistico...poi ci sono certi...

M: Che vengono a scuola per "hobby"?

Anche! Potremmo usare un'espressione adolescenziale: non sanno neanche dove sono girati...e forse vengono a cercare...un via.

M: E a proposito di quello che dicevate della scuola media? Dalle parole dei ragazzi, cosa è rimasto delle iniziative che sono state proposte dalla scuola media?

Iniziative di che genere?

M: Di orientamento.

Posso parlare da genitore. I miei figli erano terrorizzati da dover sostenere l'ennesimo, quello che loro avevano sentito come, test di valutazione personale, in più si scavavano nella loro personalità, per cui cercavano, secondo me, da come me l'hanno detto loro, di compiacere le richieste per far vedere di...non so che cosa, perché poi in effetti, se devo essere sincera, soprattutto per mia figlia, ha scelto tutt'altro indirizzo con successo e aveva ragione lei..

Però è uno dei pochi casi di studentessa che ha scelto per sue attitudini o per sue...

Sì però non è venuto fuori nel test.

Ma comunque aveva lei le idee chiare quindi è un caso da non prendere come riferimento. E' un caso unico, più unico che raro.

M: Ma i ragazzi si ricordano di aver fatto delle iniziative di orientamento? Cioè ritornano queste cose? Le citano o le raccontano?

Le uniche iniziative di orientamento che mi hanno citato sono proprio questi open day e mi hanno citato l'open day quello nel quale io ho fatto "le magie" e a loro è piaciuta questa cosa; poi dopo naturalmente rimangono delusi perché poi non è che...

M: Poi in classe non le fa più le magie!

Io ora rimetterò in discussione questa cosa perché se da un lato doveva servire ad attirare l'attenzione, dall'altro crea delle aspettative che non sono soddisfatte.

Sono strategie di marketing.

Comunque gli open day e le open night piacciono tantissimo, rimangono entusiasti, perché utilizziamo i laboratori e tutti gli spazi. Io vado poco nelle prime, ma l'anno scorso avevo la prima e mi avevano detto appunto che gli era rimasto impresso l'open day, quindi sembrerebbe un'iniziativa che serve.

L'open day sicuramente, invece di questi test qui, che poi noi gli proponiamo anche nel passaggio dal biennio al triennio io li vedo sempre molto preoccupati. Quando gli arrivano i risultati o quando viene detto loro qualcosa sulla loro personalità, sono sempre un po' in ansia. E' una prestazione.

Forse perché li vedono come condizionanti decidere per la loro scelta.

Quelli che fanno all'inizio dell'anno no...certo ormai son lì!

Io ho avuto in classe gente che era in crisi completa perché voleva scegliere, non so, l'indirizzo informatico ed è stato detto loro che praticamente non erano idonei e sono veramente andati in crisi perché hanno visto ribaltare quelle che cominciavano ad essere delle convinzioni, che lì sono secondo me molto più maturi, non tutti per l'amor del cielo, però molti è come se gli dicessi "Puoi fare questo indirizzo perché percepito come molto più difficoltoso, più specialistico, oppure no, tu puoi solo fare quello di serie B". Perché poi la percezione che passa è questa qui.

La sensazione che noi abbiamo è che a volte siano un po' pilotate queste scelte almeno sul triennio dal collegio docenti, dalla dirigenza, cioè per motivi di organico, di classi!

I risultati quando glieli leggono sono loro. Viene, non so più chi avevamo incaricato, che legge i risultati dell'orientamento e loro sono in ansia perché si sentono giudicati. Poi, io ricordo di aver avuto una, adesso è già in quinta, che aveva scelto l'indirizzo, quello informatico, perché pensava di potercela fare; quando è arrivato questo risultato che la riorientava verso altro è stata una grossa delusione. Poi che noi diamo delle indicazioni da insegnanti è diverso, ma per loro conta molto il cartaceo scritto e restituito coi i punteggi.

M: Che è un cartaceo esterno però agli insegnanti.

Sì c'è un'agenzia esterna che è incaricata di fare questi sondaggi.

M: Perché invece dicevate poco fa che...

Non tengono conto del cartaceo della scuola media.

M: Ecco era questo che mi incuriosiva, quello che avete detto poco fa: non tengono conto del giudizio degli insegnanti di terza media.

Forse perché il giudizio dell'insegnante viene dall'insegnante e dal consiglio di classe; questo viene dall'esterno e quindi è ritenuto più attendibile. In alcune situazioni c'è anche il rifiuto oppure la contestazione di ciò che viene loro restituito. A noi è accaduto qualche anno fa, in una quarta, dove sono stati somministrati test attitudinali oppure per gli interessi professionali e c'è stato da parte di alcuni proprio un rifiuto dell'esito oppure una contestazione seguita da una scelta totalmente diversa da quella che è stata...

M: Però parliamo di ragazzi di quarta quindi...

Adesso pensandoci bene i test che vengono fatti nella scuola media, almeno quelli dei miei figli, sono stati riguardati non da un ente esterno, ma da un'insegnante, che si era presa l'incarico e ne aveva le competenze, per rielaborarli personalmente e riconsegnare il test quindi lì ha giocato molto sia nella prima che nel secondo figlio il giudizio che l'insegnante ha espresso nel riconsegnare i test. Non vorrei essere di parte però questa insegnante quando riconsegnava il giudizio dava lei personalmente l'indicazione del tipo di scuola. Nella classe di mio figlio c'è stata un'abbondantissima scelta del liceo tecnologico, che però si chiama "ITIS Caramuel"; allora quando un ragazzino, compagno di scuola di mio figlio, ha detto "Ma io vado al tecnologico" perché l'aveva già scelto "Non voglio mica fare la fine di mia sorella che è andata allo scientifico, studia e prende sempre 4" l'insegnante ha un po' falsato un po' il tutto dicendo "Ma cosa vai all'ITIS per fare! Uno come te deve andare al liceo!". Ma quello è un liceo, voglio dire, il giudizio personale, non asettico, del restitutore, su un indirizzo scolastico ha giocato tutto il test d'orientamento della classe. Allora io credo che i ragazzi abbiano dato meno importanza a questa indicazione perché questa insegnante aveva già iniziato a dare dei giudizi di merito sulle categorie scolastiche, senza per altro conoscerle, perché, cioè, certe personalità che erano state inviate davvero ai professionali, ma non si poteva pensare che riuscissero a sopravvivere in certi ambienti, perché erano conosciuti da circa tre anni per la loro fragilità. Non li puoi buttare in una scuola che se conosci, sai cosa offri.

M: Una valutazione relazionale, in questo senso...

Esatto. La valutazione è stata fatta in base ai voti, non tanto la sovrapposizione con i test; quindi questo test secondo me, che sarà stato elaborato, sarà stato fatto per capire le capacità logico e deduttive, per capire questo, per capire quello, alla fine questi l'hanno eseguito pensando già ad altro. Quindi io penso che gli abbiano dato già a priori un valore scarso e il parere espresso dall'esito...

M: Ho capito.

Ci vorrebbe una persona muta, un esterno ai ragazzi, obiettivo, che dà una valutazione...

M: Nel complesso i ragazzi che voi incontrate poi hanno fatto una scelta fatta bene, soddisfacente o no? Al di là dei voti perché puoi comunque andare bene, ma la soddisfazione può essere un'altra cosa. Quelli che arrivano nei vostri corsi...

Non è facile generalizzare. Alcuni sì...

Sono rari casi di errore totale!

M: Rari gli errori totali...

Sì, si rilevano gli errori totali perché sono proprio fuori dal loro contesto, però sono rari, perché evidentemente se non sono proprio insoddisfatti...con un po' di volontà...se studiano un po'...

C'è qualcuno che ha fatto delle scelte proprio...

Sbagliate...

No...dopo...al diploma ha preso delle vie che erano contraddittorie, ma sono pochi.

Sono scelte però successive, maturate nel corso degli anni. L'errore clamoroso lo si vede subito, ma è raro.

Beh a me son capitate l'anno scorso nella prima due ragazzine che erano palesemente non in grado di affrontare la complessità di alcune materie, infatti poi vedendo le schede erano state indirizzate ad un professionale, insomma, ad un corso di formazione regionale, quindi lì la scelta si è rivelata proprio totalmente sbagliata. Poi anche parlando con i genitori, i genitori stessi avevano dichiarato appunto di non aver seguito le indicazioni; ecco in quel caso le insegnanti delle medie avevano avuto proprio ragione.

Non necessariamente ci sono casi per cui si trovano in una scuola di difficoltà superiore: a volte è proprio inadatta la scuola. Non sono portati. Però si contano...si sono pochi.

Nei geometri accade che spesso quando c'è un ragazzo in difficoltà si chiedi magari quali sono le materie...che cosa ti aspettavi...e tanti dicono che hanno scelto questo tipo di scuola perché piace loro disegnare e poi si trovano di fronte ad un lavoro completamente diverso perché loro fanno riferimento al disegno libero, è un grosso malinteso, mentre qui si trovano di fronte ad un disegno che si apprende, perché il disegno tecnico si apprende quindi imparano anche coloro che non hanno attitudini al disegno libero.

A volte chiedi "Ma allora come mai hai scelto questo tipo di scuola"...Eh perché mi piace disegnare!" e a volte questo li fa trovare poi in difficoltà.

Ne abbiamo avuto uno, ti ricordi quel ragazzino, bravissimo a disegnare, che poi si è trasferito ad una scuola di grafica perché era veramente portato però qui i genitori l'hanno portato perché avrebbe dovuto andare a Milano e non se la sono, capisco benissimo, sentita di mandarlo così piccolo a Milano, ma passato il primo anno hanno dovuto accondiscendere e penso che abbia finito oramai, io non l'ho visto più però dopo i primi anni si è trovato bene.

M: Quali sono le cose che funzionano bene in questo passaggio e quali invece si potrebbero migliorare secondo voi?

Beh io penso le punte negative per evitare questi drammi.

Beh questi drammi sono rari; per la maggior parte si risolvono perché dopo qualche anno si riorientano. Questi casi clamorosamente sbagliati si riorientano: è raro che vadano fino alla fine, perché se uno è ben determinato e sa quello che vuole, prima o poi la sua attitudine viene fuori.

Bisogna che seguano questa scelta perché non sono tante le persone così che sanno che "mi piace il disegno" o "mi piace disegnare", che sono portati oppure qualche altra cosa; sono pochi, però questi devono essere indirizzati verso la loro professione.

Prima o poi viene fuori. Insomma questo ragazzino che ho preso come esempio già per fortuna, per fortuna, già dopo il primo anno è riuscito ad ottenere di poter cambiare scuola.

Le attitudini incerte, la massa di attitudine incerta, comunque stando lì nel corso dei secoli qualcosa viene fuori. Cioè se anche non fosse stato il loro indirizzo alla fine da una qualche parte qualcosa trovano; piano piano si interessano, all'interno di questo ambiente, dove vengono allevati comunque.

E' invece di difficile, a mio parere, soluzione il caso della nessuna attitudine, ma nessuna attitudine per la scuola. Questi sono i casi dei "forzati dello studio" perché a scuola è obbligatorio andare oramai, almeno fino a una certa età, allora per questi non c'è orientamento che tenga.

Non c'è orientamento quando, come dicevate prima, quando i genitori spingono verso comunque la scuola.

Io trovo che la mancanza maggiore sta là dove i genitori non spingono. I genitori "Vai a scuola, devi andare a scuola, perché sei obbligato ad andare a scuola", ma dietro non c'è un'educazione che dia alla scuola il giusto peso e allora questi ragazzini sono lì, non hanno nessuna motivazione; già nessun ragazzino ama lo studio in sé, sono rari, in più non hanno alle spalle un'educazione che abbia creato loro una forma mentale per la quale "sì sì la scuola è importante, non mi piace, mi piace però insomma è l'istruzione...". Non è l'attitudine, ho sbagliato l'espressione; è proprio che la scuola non interessa. E allora ci sono questi casi di presenza passiva che sono un buon numero: sufficiente a volte anche a disturbare.

Io non so nelle vostre classi, ma tutta questa massa informe che non si capisce bene cosa sia venuta a fare, resta galleggiante in questo nulla; se li bocci si riscrivono, non abbandonano l'istituto perché non sanno dove andare.

Non sanno dove andare perché, come dicevo, non avendo la consapevolezza della utilità, della necessità, della scuola una scuola vale l'altra. Non possono lasciare la scuola fino a 16 anni. Quelli che sono andati oltre oramai hanno speso anni della loro vita per cui "Sono arrivati fino a qui, arriverò da qualche parte! Qualcuno mi spingerà ad arrivare...". Abbiamo un nostro alunno che fa gli anni a due a due...o a tre a tre.

lo noto però anche un'assenza di informazioni reali su quello che è il piano di studi o comunque il contenuto dell'offerta formativa. Perché io sono stata in qualche prima a fare delle supplenze questa settimana e ho detto "Bene, io insegno diritto ed economia! Avete idea di cosa sia secondo voi, è una materia importante, vi sapete che tra diritto ed economia aziendale in quarta e quinta avete quindici ore la settimana." Questi a momenti svengono e allora "Guardate che questa è una scuola tecnica e queste discipline sono importanti, quindi già da questi primi giorni cercate di capire se vi piacciono, cercate di familiarizzare con il linguaggio!" però mi sono stupita a vedere la loro reazione.

Ma l'informazione gli viene data, perché in mano hanno il piano di studi ma non lo guardano.

Io ad esempio vado a fare orientamento nelle terze medie e presentiamo molto chiaramente e molto realisticamente il piano di studi, non vogliamo che ci siano fraintendimenti. Specificiamo bene che l'ITER non è un liceo linguistico, questo deve essere ben chiaro, che nel corso geometri il disegno è un disegno tecnico, che nel corso ragionieri fin dalla prima ci sono delle materie nuove come economia aziendale, come diritto e poi distribuiamo del materiale in cui ci sono gli specchietti con...

Ma non li guardano. Guardano quello che hanno nell'anno....

Anche al Casale...

Non lo guardano. Cioè l'informazione c'è corretta.

Noi chiariamo bene che il carico di lavoro è pesante, che il monte ore è notevole. Questo chiude il discorso del fatto di aver scelto per parecchi la scuola perché ci sono gli amici, perché ci sono i parenti e i parenti non vanno lì a dire "Quante ore hai di economia aziendale..."

M: Ma quindi è un problema di comunicazione, nel senso che queste informazioni vengono date...

Vengono date ma non vengono prese in considerazione, forse non vengono recepite. Io ho l'impressione che comunque l'orientamento serva sì e no, nel senso che non si va a scalfire più di tanto quelle che sono intime convinzioni e sembra quasi che ti guardino come per dire "Ma perché mi dici queste cose quando invece io so che..."

Comunque io non so, insisto molto sull'orientamento alle medie perché secondo me è un'attività veramente fondamentale.

M: E queste intime convinzioni invece nascono da?

Sembra vengano dalla famiglia, dai genitori, dal passaparola. Nella prima che avevo l'anno scorso, dai questionari, adesso non so se sia un caso a sé stante, però è risultato che questi ragazzi avevano parlato molto coi genitori. La decisione era stata presa insieme e appunto mi hanno detto "Sì ne abbiamo parlato io e i miei genitori" e non avevo avuto la percezione di un'imposizione, ma proprio di un processo decisionale comune.

Che parte però sempre da una valutazione superficiale perché è "la scuola per geometri...", "la scuola per ragionieri..."; non c'è un'analisi delle discipline, del numero di ore, del lavoro che si fa e poi è inevitabile che ci siano delle sorprese...

M: Perché queste sorprese non vengano nel primo anno, ma magari si arrivi in maniera un po' più consapevole cosa si potrebbe fare?

Secondo me sul riorientamento si fa troppo poco. Secondo me alla fine del primo quadrimestre bisognerebbe subito...perché si vede. Normalmente in una classe noi sappiamo prevedere quante persone...con un margine di errore abbastanza scarso.

Secondo me in quella fase si potrebbe fare di più; prima non lo so perché appunto io non mi ritengo in grado di fare orientamento al posto di mie colleghe che invece incontrano queste classi delle medie con una pazienza veramente grande, però insomma qualcosa in più sul riorientamento si potrebbe fare.

Sì ho capito ma questo poi si scontra con la tendenza ad evitare l'abbandono, perché tu dici a questi ragazzi "Non venire più qui, vai in un'altra scuola..."

C'è una gara tra le scuole diciamo per accaparrarsi gli studenti.

Diciamo che certe volte noi non gli mettiamo la freccia con "fuori" ma poco ci manca. In certi casi vi assicuro, in certi consigli di classe....

Comunque non dovrebbe farlo l'insegnante; è la scuola che dovrebbe mettere in atto come mette in atto un processo di orientamento anche un processo di riorientamento.

Noi stiamo riorientando molto dall'ITER all'IGEA. Un riorientamento interno...

Il riorientamento che abbiamo cercato di fare noi per due anni è stato difficoltosissimo perché anche se tu fai comprendere il suo disorientamento in una scuola in cui probabilmente ha ottenuto soltanto insuccessi e non certamente piacere a stare...i genitori sono stati difficilissimi da convincere quindi l'ostacolo era la famiglia. E non solo in quei casi lì. In quasi tutti i casi la famiglia contratta il modo in cui si possono orientare, contratta sull'esito finale dell'anno... Infatti noi siamo terrorizzati che questi prima dicano di sì e poi dicano di no e poi tornano dalla finestra dove tu li avevi cacciati dalla porta.

Beh a me è capitato il caso di una ragazza che era già stata...sì forse era già la seconda volta che ripeteva la prima e io avevo consigliato alla madre dei corsi professionalizzanti a livello regionale e la madre sembrava che mi avesse dato retta e poi con sorpresa ho visto che l'anno successivo era lì però, cioè in pratica aveva solo cambiato indirizzo.

Il riorientamento non so se noi riusciamo a farlo bene perché punti sull'insuccesso di un figlio. E' difficile dirgli "Hai sbagliato scuola" e noi non siamo in grado certe volte di fare questo tipo di discorso.

Però se diventasse un processo routinario quello di cambiare scuola dopo i primi mesi di chi aspetta un riorientamento, non diventa un insuccesso, ma diventa un processo naturale, per cui non necessariamente si tratta di dire "Guarda tu devi andare al CFP, può essere che tu vai all'ITIS, piuttosto che al liceo..."

Ma ai tempi c'era tutta questa storia di passerelle da gestire con tutta questa mancanza...., perché i bienni dovevano essere sulla carta più o meno simili, ma io ho avuto tanta gente che ha cercato la passerella, ma non si è mai concluso niente, a parte un caso che veniva da noi perché c'era economia aziendale che non aveva mai fatto. Qui ha funzionato, ma ora noi ci ritroviamo gente che non so come ha fatto ad arrivare lì che ha una totale disinformazione secondo me sull'onere di lavoro che gli toccherà affrontare da un classico a un ITER con uno spagnolo partito da due anni. Voglio dire...non funziona il riorientamento.

Perché è un riorientamento ambiguo, fatto dopo che hai frequentato la prima o dopo che hai frequentato la seconda. Il riorientamento per funzionare dovrebbe essere fatto immediatamente col coraggio di dire che a volte...

A volte va bene: io ho dei ragazzi che si sono iscritti, si sono riorientati lì venendo dal liceo scientifico, che hanno scoperto di riuscire benissimo, di mantenere questa scelta; ci sono altri che vengono e vegetano con la scusa di non aver mai fatto determinate discipline. Ecco questo è scoccante, a me scoccia parecchio.

Ma secondo me è perché la struttura non funziona. La struttura di queste cosiddette "passerelle" non può neanche funzionare, perché come facevi tu a fare lezione... Hai fatto 10 ore perché hai messo a disposizione 10 ore extra...

Noi mandavamo mi ricordo, una delle prime volte che c'era questo sistema passerella, una ragazza che...buone qualità e buona disponibilità allo studio. In prima ha detto "A me le materie tecniche non piacciono e quindi voglio andare a fare il magistrale a Pavia" i primi due mesi di scuola. Da Pavia non le hanno mai fatto fare il latino che lei doveva fare e lei si è trovata catapultata là e se l'è andato a fare per conto suo.

Cioè se deve funzionare il riorientamento non può essere un salto nel vuoto che peggiora la situazione. Ci vorrebbe anche coordinamento tra le scuole. Loro che erano destinatari dell'allievo dovevano dare disponibilità e invece non hanno mai dato nessuna disponibilità e non è corretto. Questo poi si scontra con la realtà perché noi a parole possiamo anche dirgli "Guarda che non è la tua scuola! Devi fare questo, devi fare quello" ed è già difficile secondo me perché bisogna prendersi la responsabilità e farlo nella maniera...non è semplice, perché ogni persona reagisce diversamente.

Noi abbiamo dei colleghi che si prendono questo onere volontariamente e a volte tagliano la testa a chicchessia, perché a 14/15 anni a questi che non sanno ancora bene cosa sono li stronchi; gli dici che proprio non potranno mai fare niente del genere e secondo me è una grossa responsabilità che qualcuno dovrebbe insegnare a gestire e non affidandosi esclusivamente sulla buona volontà individuale o sulla responsabilità individuale.

M: E all'interno della scuola non c'è un sistema organizzato sui referenti...

No solo formale. All'inizio dell'anno se si iscrive uno studente che viene da un'altra scuola c'è un colloquio molto formale, inutilissimo...si presenta lì e tu gli dici "Ah tu da che scuola vieni?" "Dal liceo" "E come mai?" e lui ti dice i motivi per i quali non si è trovato bene al liceo piuttosto...io ne ho uno quest'anno che ha fatto la prima o la seconda al Pollini e dice "Io non voglio una scuola in cui non si studiava e io non mi sono trovato bene" ed è venuto lì con questa motivazione, però questo che mi ha detto così e al quale io ho dovuto raccomandare "Però tu là hai fatto queste materie! Qui c'è fisica, chimica e diritto che sono tre discipline completamente nuove. Le hai studiate durante l'estate?" "Sììì ceerto". Questa è la passerella, questo è l'esamino. Allora tu lo ricevi a scuola e questi sono i primi giorni di scuola e allora questo cosa fa "Ah no io non so niente! Io non ho il libro perché non sapevo di doverlo comprare. Io queste cose non le so perché non le ho mai studiate!" "Certo ma non mi hai garantito di averle fatte durante l'estate? Avevi detto di essere consapevole di queste discipline nuove e che quindi avresti dovuto organizzarti. Me l'hai detto tu con la tua boccuccia." No niente!! Allora prima ancora che cominciassero gli ho detto "Guarda sai cosa devi fare? Oltre al libro comincia a farti dare anche gli appunti che noi andiamo avanti!" perché è un

percorso incominciato "Fatti dare gli appunti da un compagno o una compagna, io non sono lì a dirti chi ma informati su uno che scrive bene, uno che è ordinato e che scrive tutto e te li copi o ti fai le fotocopie e le organizzi in modo che la prossima volta tu hai in mano tutto il tuo..." ora sono passati 10 giorni e questo quaderno non è ancora stato copiato. Allora noi stiamo facendo un ripasso e una verifica del ricordo e questo ragazzo (due sono a dire il vero) sono lì così...astuccio...diario...e dicono "Cosa posso farci se io il libro non ce l'ho!" "Va bene, gli appunti?" "Eh cosa posso farci se io l'ho chiesto a Rossi..Verdi..e non me li ha dati. Anzi ha detto lui che avrebbe fatto le fotocopie e me le ha portate oggi e ci ha messo 3 giorni!"

Allora stamattina le fotocopie le avevano però guarda caso mancavano proprio quelle paginette su cui c'era l'argomento che doveva essere trattato stamattina. "Eh le tabelle non me le ha daaaate!" allora che cavolo di passerella è? Io mi sento un po' in colpa, ma a questo punto non ho voglia di impegnarmi a dare un aiuto materiale, non l'aiuto che io ti perdono tutte le volte che non saprai ma l'aiuto di dire "Guarda che io intervengo per aiutarti là dove hai delle difficoltà, ma se tu non incominci..." se no cosa faccio? Lo prendo là in un angolino e gli faccio tutto il programma di prima solo per lui?

Sarebbe importante però secondo me riuscire già dalla prima a concordare anche a livello di consiglio di classe qualche attività da svolgere comunque nell'ambito della propria materia proprio per un discorso di riorientamento.

Eh beh ma realizzabili come? Bisogna pensarci. Si potrebbe fare che la scuola destinasse una parte di fondi che durante l'anno destina ai recuperi che poi dopo si fanno e non si fanno e vengano messi a disposizione per delle lezioni estive per questi che si riscrivono. Allora sì questo viene a lezione e fa un certo numero di ore e tu fai lezione a questo ragazzino, e sei pagato per farlo se sei disponibile, ti pagano anche per farlo, dopodiché è come se facesse una lezione, ma la scuola fornisce il materiale di studio che questo ragazzo o ragazza non ha potuto avere perché a scuola non c'era questa materia. Allora sì, quando viene a far la passerella dice che è venuto a scuola... Anche fosse obbligatorio almeno uno si faccia una settimana di lezioni di fisica e di lezioni di diritto per chi deve venire da lì al geometra.

Ma per chi non arriva da una passerella per esempio? Per le classi prime, cosa potremmo fare per chi passa dalla terza media alla prima?

No niente, qui secondo me non puoi far niente perché secondo me non sapresti neanche chi orientare in questo senso. Vengono tutti, lo fanno tutti, non so, secondo me...

Lei intendeva di farlo prima come diagnostica per questo intervento. Per vedere se la scelta è stata giusta.

Ha un sacco di complicazioni perché la complicazione nasce dal fatto della volontarietà della partecipazione; che se salta fuori che qualcosa non funziona mette in crisi lo studente che dice "Oh mi sono iscritto qui ma chissà cosa devo fare!" ma no la scuola ha già il suo numero di iscritti e ha già fatto le sue classi...

Ci vorrebbe più comunicazione tra i docenti delle medie e quelli delle superiori.

Sarebbe bello ma non ce l'hai neanche tra i docenti delle medie che hanno dei disabili, ragazzi che hanno delle difficoltà enormi e quello sarebbe, anzi è indispensabile, ma non c'è neanche per quello.

L'unica iniziativa seria che ho visto nella mia attività di orientamento è venuta da Abbiategrasso dove i docenti delle medie ci hanno chiesto di specificare bene gli obiettivi delle materie. In pratica ci hanno chiesto in parole povere voi cosa pretendete da quelli che escono dalla terza media. Questo mi è sembrato un discorso serio.

M: Una cosa indicativa sui requisiti?

Sì esatto. Gli abbiamo dato un'indicazione di massima sui programmi; sul programma di italiano, poi c'era la Manuela, una mia collega di inglese, sul programma di italiano, su quello di lingue, su quello di matematica. Sembra una richiesta banale, però forse non ci pensa nessuno no? Questi escono dalle medie...a volte mi capita di parlare con delle amiche che insegnano alle medie e mi chiedono "Ma voi..ma che cosa volete? Ma che cosa fate?" perché secondo me c'è proprio questo divario, questa separazione per cui gli stessi colleghi delle medie vedono un po' le superiori come una nebulosa lontana in cui "Noi li mandiamo...chissà..."

"Mah...questi che vi abbiamo mandato dovrebbero andare bene..." poi so che ci sono delle scuole medie tipo il Bramante che lo fa sicuramente, che fanno uno screening degli esiti della prima proprio per vedere...questa è un'attività molto intelligente. Infatti ci avevano chiesto se si poteva facilitare il lavoro tramite la segreteria e la risposta ve la lascio immaginare... Mi sembra un'iniziativa molto intelligente perché tu hai il riscontro di quello che hai fatto uscire..del prodotto in uscita.

Io avevo una ragazzina di seconda, che quindi è passata dalla prima alla seconda; mi ha portato la giustificazione dell'assenza di sabato, "sciopero" ecc.. Non hanno ancora il libretto delle giustificazioni e me l'ha portata sul diario come tutti gli altri. Mi ha portato la giustificazione e c'era scritto "La prego di

giustificare mia figlia che sabato A aderito allo sciopero/manifestazione. lo l'ho guardata e le ho chiesto "Chi l'ha scritto?" "L'ho scritto io, mia mamma poi l'ha firmato!" Allora se siamo a questo punto io divento pazza quando poi vedo l'insegnante di italiano.... Questa ha già fatto la prima! Ti viene il dubbio a volte..hai scritto scienza senza I, hai scritto in fretta magari è un errore di ortografia giustificabile, ma questo A senza H era proprio...voluto! Proprio consapevole perché a volte scrivono "l'atte"...anche mio figlio faceva così a volte alle medie quando scriveva in fretta scriveva al posto di "lungo" L apostrofo "ungo" ma capivo che era una roba...ma questo A era consapevole, era famigliare! Si scrive così! Perché le ho detto "Ma hai visto cosa hai scritto?" e lei "Perché? Cosa ho scritto?".

Se avessi visto una calligrafia da persona adulta io sarei stata zitta e sarei stata anche imbarazzata ma siccome ho capito, ho riconosciuto la sua calligrafia... Questo vuol dire che la sua insegnante di italiano gliel'ha passate queste cose qua tutto l'anno no?

O non ha potuto fare a meno di passarglielo! Sai quante volte tu glielo dici e glielo dici e poi glielo ridici e poi alla fine ripetono sempre lo stesso errore. Io penso certe volte che se arrivasse un'altra direbbe "Ma l'insegnante cosa gli ha fatto fare l'anno scorso?" perché di risultati a volte stringi stringi...

A volte noi attribuiamo queste cose a chi c'è stato prima, che non ha fatto...ma bisogna ragionare sul lungo periodo...

Poi comunque vanno all'università, fanno una scelta e si ritirano perché non ce la fanno.

Però è diventato facile anche andare all'università comunque eh. Facile superare tutti gli esami scritti..non ci sono più esami orali...

...

Saluti – congedo

**Codifica delle sbobinature  
- Scuola media**

	Cat
Si, ma diciamo scuola professionale, non corso, dato che devono fare il biennio. Quindi è anche spostato.	1,1
Poi in terza media abbiamo tre mesi.	1,1
Comunque il problema è il camice che stringe...	1,1
Poi con il fatto che c'è ancora il progetto Passerella per passare da una scuola all'altra, si pensa sia facile, in realtà ci saranno delle materie da colmare, non è così semplice e questo può frustrare il ragazzo che davanti ad una difficoltà può decidere di mollare.	1,1
Si, è troppo presto, è troppo presto e quando hanno 15\16 anni hanno più consapevolezza, ma adesso è troppo presto perché poi nel tempo crescono e gli interessi cambiano e magari uno che era un caprone nello studiare trova invece quella materia, quell'insegnante che gliela propone, trova un suo percorso. Però a 14 anni è troppo presto.	1,1
e molto spesso i genitori hanno delle aspettative molto più sopra delle possibilità dei figli e magari li costringono a fare delle scelte che poi, insomma...	2,1
Questo è il problema più grosso, seguono scarsamente il consiglio delle insegnanti.	2,1
Noi consideriamo anche un pochino le aspettative delle famiglie, le attitudini, ma quando parliamo del ragazzo e diciamo: "Non è adatto a fare il liceo", noi teniamo conto anche degli interessi che il ragazzo ha manifestato, la sua resistenza alla fatica, quanto riesce a superare, anche quando non è motivato, una difficoltà, cosa che i genitori invece interpretano questo come: "Mio figlio è meno intelligente dell'altro". C'è proprio incomprensione che in poche classi si riesce a superare.	2,1
A me sembra che sia sempre di questo, che il limite che ognuno di noi ha, abbiamo tutti dei limiti e delle potenzialità, fa fatica ad essere riconosciuto.	2,1
Oppure i genitori che impongono spesso, secondo il tipo di scuola, perché il problema su cui ci si scontra è comunque quello.	2,1
La difficoltà nello spiegare ai genitori questa cosa è che il genitore, fa fatica ad accettarlo, ti dice: "Ma no, è perché non studia, mio figlio non studia". Tu cerchi di spiegare che non è solamente una questione di applicazione, ma spesso è anche una fragilità che, per carità, verrà superata, però sarebbe consigliato un corso più accessibile.	2,1
A me è capitato un ragazzo che aveva alcune difficoltà nelle materie umanistiche, voleva fare l'architetto e allora io ho consigliato alla mamma di fargli fare il corso per geometri, non di fargli fare il liceo scientifico, ma la mamma aveva questa motivazione e quindi ha mandato il ragazzo allo scientifico, ha finito, è architetto, tutto bene, però ha fatto cinque anni con qualche esame. Secondo me poteva prendere l'autostrada, invece di... questa mamma mi ha tolto il saluto, mi ha mandato a dire che il figlio aveva finito, mi ha mandato un biglietto quando si è laureato.	2,1
A volte veniamo davvero fraintesi: non era suo figlio stupido, non era assolutamente questo il discorso, non lo era, non lo è. Era, secondo me, fare meno fatica, si godrà meglio i prossimi anni, non dovrà essere tormentato da ripetizioni, da cose. La frustrazione del figlio non l'hanno considerata questi genitori, è arrivato, come non si sa. Sì quello è stato il caso limite che ho incontrato, però è significativo di queste situazioni che si creano.	2,1
L'identificazione è un nodo difficile anche per i genitori, ma è difficile anche per noi. Noi guardiamo il ragazzo, se è uno dotato, diciamo che non ha difficoltà...cioè, non siamo in grado di dire: "Tu puoi fare questo lavoro, tu puoi fare questa scuola".	2,1
Beh, comunque è uguale perché noi comunque quello che vuole il genitore, loro fanno... Insomma, vediamo: non tutti i consigli d'orientamento vengono ascoltati. Noi ogni anno facciamo il controllo...	2,1
Loro possono indicare i disagi...	2,1
Cioè, se io dovessi consigliare, non lo farei mai perché è davvero difficile entrare dentro un ragazzino di 13 anni e prendermi la responsabilità di indirizzarlo, è una grossa responsabilità, comunque se dovessi indirizzarlo, piuttosto lo indirizzerei verso le scuole tecniche e professionali se facciamo un discorso finalizzato al lavoro, che, piuttosto, verso scuole liceali. Dal momento che non mi sembra che nel mondo del lavoro, che è poi il punto d'arrivo del percorso scolastico, sia più richiesta una formazione liceale, prettamente teorica, che una formazione mista teorico\pratica.	2,1

Pensano, prima di tutto, forse perché ne parlano con i genitori, ad avere degli incontri e a vedere la scuola, che non è la cosa fondamentale ma un aspetto. Ecco, la cosa fondamentale sembra quella ultimamente. E poi sono molto chiusi.	2,2
Per alcuni la scelta dei compagni, l'ubicazione della scuola, il carisma dell'insegnante che fa il corso d'orientamento: se si presenta bene e presenta bene la scuola, io li vedo molto interessati e molto invogliati. E chiaramente poi le materie di studio. Se c'è una materia per cui non si sentono particolarmente portati, chiaramente la escludono.	2,2
Però ci sono anche altri fattori importanti che loro tengono in considerazione. Proprio anche la stessa struttura scolastica. Questo anche una mamma, quando ero coordinatrice scolastica, mi ha detto: "Guardi, ho visto questa scuola, mi è piaciuta proprio di più, proprio dal punto di vista delle aule, dei laboratori, eccetera". Ha fatto una scelta cambiando completamente l'indirizzo scolastico. Guardi c'è di tutto, c'è proprio di tutto.	2,2
Oppure seguono gli amici che stanno già frequentando una scuola, sentono le loro opinioni e si orientano in questo senso. La preoccupazione dei genitori è che non siano scuole al di fuori di Vigevano.	2,2
Alcuni alunni della mia classe faranno una scelta obbligata verso una classe piuttosto che un'altra perché questa è a Vigevano, mentre l'altra è a Mortara, piuttosto che Abbiategrasso. Perché c'è un po' il timore del viaggio, ecco, li vedono ancora piccoli e quindi anche soltanto il dover prendere la corriera...	2,2
Se è a Mortara, ancora ancora, ma Milano, Pavia addirittura! Sai la paura del viaggio, sia anche perché temono che perdono tempo, si devono alzare presto, tornano stanchi. Poi, per esempio, Mortara: la stazione è da una parte, per la scuola c'è un bel pezzettino da fare, insomma, a volte è anche quello che fa scegliere.	2,2
Poi molti, specialmente i ragazzi che non hanno una gran riuscita a scuola, dicono: "Mi piacciono i bambini" allora "liceo psicopedagogico" e magari sono delle ragazzine che hanno delle ore di recupero perché non riescono a studiare.	2,2
Però, insomma, è difficile, dicono: "La mia amica è andata in quella scuola" oppure "...a me piacciono i bambini". Insomma, queste cose così, molto generiche.	2,2
Su che basi? Beh, prestigio. Dicono: "Nella nostra famiglia hanno fatto tutti il classico, devi farlo anche tu". Prestigio sociale: "La tale ha fatto il liceo, non capisco perché non puoi farlo anche tu". Addirittura dei ragazzi che mi hanno chiesto: "La prego, mi aiuti a convincere mio padre a non farmi fare il liceo". Perché erano consapevoli di non poter essere all'altezza.	2,2
Comunque il ragazzo ci ripensa perché vede come esce dall'esame e se ci sono delle insufficienze, come nel caso di prima, del liceo psicopedagogico, ci ha ripensato, infatti ha scelto l'inserimento presso Servizi Sociali a Mortara.	2,2
Ma sì, letture, gli fai vedere i vari tipi di attività che esistono, uno dice mi piacerebbe...ma poi al momento della scelta subentrano altre cose.	2,2
Beh, comunque a loro fa molto gola...	2,2
Sì, il problema è che poi in seconda te la dicono giusta, è in terza che cominciano a subentrare l'ansia, i tempi che stringono, il fatto che ormai hanno scartato delle ipotesi perché hanno già deciso che non vogliono viaggiare, che costa troppo...	2,2
Sicuramente un elemento importante è quello proprio di spiegare che non è una decisione per la vita. Insomma, per togliere l'ansia si può dire che si può cambiare idea, che si può anche fare un anno e poi cambiare. Cioè, un anno non è...	2,2
Spiegare anche ai genitori che la carriera scolastica di un individuo in un anno non si vede, e quindi provare anche nel dubbio e poi cambiare idea serenamente, senza farne una tragedia. Questo secondo me è importante.	2,2
O uno ha un'idea fissa e se la porta dietro da quando era bambino o se no, sono tutte scelte così, molto provvisorie.	2,2
Sembra invece così, purtroppo. Sembra di sì perché poi, alla fine, le banche chiedono il liceo classico, che è una cosa assurda. Questa è la cosa strana che lascia spiazzati anche noi, perché sono d'accordo con te, però...	2,2
Il discorso dell'immagine scolastica: a volte si fa una scelta fuorviante perché si mira a scegliere una scuola liceale per un discorso d'immagine.	2,2

Ma non è solo Vigevano, è nelle realtà...non solo di Vigevano. Io ho avuto tante esperienze con le scuole superiori e vi posso confermare quanto detto prima, perché si fanno dei test, o meglio, nel momento in cui nelle prime superiori arrivano i ragazzi gli si chiede perché hanno scelto una determinata scuola piuttosto che un'altra. Alla fine le motivazioni sono queste: o perché c'è andato un amico, o perché non potevano viaggiare e quindi hanno scelto una scuola più vicino a casa. Quindi alla fine non è che scelgono, escludono.	2,2
Il problema di certe scuole professionali è questa immagine di utenza medio\bassa e, per cui, per quanto il percorso di studi sia valido, l'utenza è meno...e, per quanto percorso ed insegnanti siano validi, poi c'è un'utenza tale che non riescono...	2,2
Specialmente se è una scuola prettamente maschile come il Roncalli...	2,2
Magari una scuola professionale come quella che c'è a Mortara adesso, in cui ci sono i servizi sociali, piuttosto che l'alberghiero...almeno nell'immaginario è un po' meglio...	2,2
Ultimamente il settore informatico è quello che ti offre più possibilità di lavorare. I ragazzi dicono: "Mi piace lavorare al computer e poi giocano...". Ma oggi le competenze informatiche richiedono anche competenze logiche e matematiche e quindi...	2,2
L'immagine della scuola che poi è sbagliato per me perché solitamente si tende ad associare il liceo e le scuole liceali con le scuole dove si studia e le scuole professionali e tecniche, con le scuole dove non si studia. Qui subentra il parere sociale ed è sbagliatissimo secondo me.	2,2
E poi c'è tutto il discorso dei corsi di formazione che da tangentopoli in poi sono scomparsi e stanno cercando di essere riformati in qualche modo con i Fondi Europei, ma sono sempre cose molto vaghe, noi le informazioni le abbiamo abbastanza tardi ed è quello il grosso problema.	3,1
No, io sto dicendo che se noi avessimo dei corsi seri, come quello per fare il muratore, ma se fossero seri, non dico che non lo sono, non è seria la certezza che arrivino in fondo questo corsi...perché non si sa mai... Così anche noi ci potremmo sbilanciare un po' di più su dei settori più precisi, ma siamo sul vago perché non abbiamo...il panettiere, il cuoco, la parrucchiera.	3,1
Però è difficile perché l'istituto professionale, purtroppo, viene spesso scelto da chi non studia, che magari potrebbe avere una chance in più nella scuola di formazione, che però non sceglie perché la scuola di formazione viene scartata a priori.	3,1
C'è stata una ragazzina che mi ha detto: "A me non piace studiare, io voglio fare la scuola di parrucchiera" e così ha fatto. Questa fa la scuola, ma quando farà la parrucchiera veramente? Che rapporto c'è tra scuole professionali e domanda del mondo del lavoro?	3,1
Anche perché sul territorio di Vigevano ci sono i licei, c'è ragioneria e geometra, per cui non è che abbiamo...si punta su questi.	4,1
E poi mancano gli strumenti...	4,1
Insomma, non è che abbiamo...io avverto questa difficoltà, io non sono in grado di dire: "Tu puoi fare questo". Anche perché gli interessi dei ragazzi sono molto labili, è l'interesse solitamente dell'amico che cercano di emulare. Quindi: "L'amico fa quella scuola e la faccio anch'io". Ma l'interesse vero capita raramente, a meno che uno è abilissimo nel disegno, allora lì l'indirizzo tu, o ha una predisposizione per le lingue. Però, al di là di questo, uno non è in grado di dire... e si vede già al liceo, adesso, diciamo chiaro, alle superiori, quando uno deve iscriversi all'università...	4,1
Ma pretendere veramente, secondo me, che un ragazzo di 14 anni possa conoscere le superiori è assolutamente impossibile, e neanche noi siamo in grado di...nel nostro tipo di valutazione. Io lo dico molto sinceramente, se uno è dotato va al liceo...che poi non è neanche...oppure, sei abbastanza in gamba, fa ragioneria. Poi magari sbaglio, perché sbaglio anch'io..	4,1
Con che criterio fai geometra? Con quali elementi? Sì, è bravo nel disegno tecnico...	4,1
Poi adesso, negli ultimi anni è subentrato anche il discorso della precarietà, prima almeno c'era la sicurezza che qualche tipo di lavoro c'era e quindi quelle famiglie che avevano comunque una necessità di far lavorare i figli abbastanza presto, avevano qualche certezza in più. Il famoso diploma che permetteva...	4,1
Però, sempre in base al rendimento, io lo dico molto francamente, tante belle parole, la conoscenza di sé, i punti deboli, i punti forti, ma poi alla fine, o ci sono delle predisposizioni spiccate, o se no...	4,1
Si dovrebbe proporre delle letture orientative...	4,1

Il problema è che a volte mancano gli strumenti, cioè, avere questi test, che poi bisogna saperli fare, però noi non sappiamo neanche dove andarli a recuperare. Tu li hai, però io ne ho 1 o forse 2...e poi a volte i genitori li richiedono: "Poi magari fate dei test così esce cosa il ragazzo può fare...ma il test non c'è".	4,1
Poi è anche mancanza di tempo nel senso che già in seconda media, per esempio già dall'anno scorso, diversi genitori sono venuti a chiedermi: "Mio figlio cosa può fare? Cosa dite che debba fare?". In effetti in seconda media sono ancora più piccoli e quindi anche qui è difficilissimo indirizzarli.	4,1
Mi interessa quel test delle scelte, degli interessi, vorrei vederlo...Sono tutte simulazioni, no?	4,1
Non hanno problemi quelli che hanno bei voti, insomma quelli che vanno bene possono permettersi di scegliere qualsiasi tipo di scuola, il problema è per gli altri che magari zoppicano un pochino	4,2
Se invece fa una scuola che va supportata, può anche modificarsi e finire con successo. Certi ragazzi fragili, davanti all'insuccesso possono anche decidere di mollare tutto.	4,2
Uno che viene da noi e dice: "Son indeciso tra Classico e ITIS", cioè due cose completamente incompatibili. E la stessa cosa per l'università, cioè, uno va perché magari il padre o la madre gli hanno detto, gli hanno consigliato...	4,2
Perché indirizzare nel modo giusto queste ragazze e ragazzi che devono intraprendere un percorso a breve termine è il problema più grosso.	4,2
Il ragazzo che non va bene non è abbastanza consapevole, a meno che non lo voglia vedere, però, voglio dire...	4,2
Come quelli che vanno a Novara, ce ne sono tanti, magari tentati a farlo ma che poi si tirano indietro.	4,2
Beh, io ogni tanto incontro casualmente qualcuno e poi hanno il problema di orientarsi all'università. E questo è un grosso problema perché tu dicevi che se avessero 15/16 anni riuscirebbero meglio, secondo me no.	4,2
Sì, all'università il problema si ripropone.	4,2
Noi consigliamo sempre di chiedere, è una cosa che possono fare, è anche vero che poi trovare gli ex-alunni...a me capitava di trovare ex-alunni che volessero venire a parlare se l'esperienza era stata positiva. Se l'esperienza era stata negativa non volevano...Cioè, non c'è nessuno che viene a dire: "Guardate che a me è andata male". E quindi, va beh...	4,3
Insomma, quelli che hanno avuto dei problemi sono anche i più interessanti da sentire, però, sei sicura che vengano? Però selezionare i migliori che ti dicono che la scuola è facile...insomma... Avevo poi abolito questa pratica per quel motivo, però dicevo a loro: "I ragazzi li conoscete, chiedete a quelli che hanno difficoltà". Perché tra loro, magari se lo dicono ma dover venire di fronte all'insegnante e ad una classe che non conoscono, a raccontare le loro esperienze negative, è pesante, però fra loro.... Insomma, chiedere di persona a quelli che hanno avuto delle difficoltà.	4,3
Chi ha fratelli più grandi, per esempio, uno che aveva un fratello molto più grande di lui, ha abbandonato. Insomma, il precedente in famiglia c'è e ti serve quando tiri le somme. Insomma, hanno tanti amici, spesso più grandi...	4,3
Il lavoro che si fa poi è sempre quello che il ragazzo possa riuscire a capire quali sono i limiti e le difficoltà. Mi sembra di vedere una differenza tra le generazioni precedenti.	5,1
Il lavoro proposto è dunque la conoscenza di sé, che è una parola grossa, anzi sono tre parole grosse, però si può iniziare la conoscenza di sé finalizzata, come l'orientamento, dove si prendono in considerazione certe caratteristiche e qualità. Ma il limite è difficilissimo che venga riconosciuto.	5,1
A volte si confondono delle idee generiche. Io avevo introdotto questo discorso dell'approfondimento: andiamo a vedere che materie ci sono in questa scuola, quali ti piacciono, quali ti interessano, poi ci sono sempre quelle a cui uno non è interessato, però se ci sono tantissime ore che si basano su quello, non è il caso di fare quella scuola, perché sono anche cinque anni, sono lunghi e ci vuole motivazione.	5,1
Io, tra l'altro, fino all'anno scorso, lavoravo con un'altra mia collega nel tempo prolungato, quindi dedicavo un'ora a settimana all'orientamento per tutto il primo quadrimestre....	5,1
Facevo un lavoro con i test sugli interessi, questionari, confronti tra i compagni, i genitori e due amici: un amico del ragazzo e uno scelto da me che doveva dare dei punteggi su alcune caratteristiche del ragazzo, il ragazzo le dava su di sé e poi si incrociavano questi dati e poi li si faceva vedere al ragazzo che ci rifletteva, ma non era obbligato a parlarne davanti a tutti.	5,1

Comunque a me sembra, anche se è giusto, che vengano fatte queste presentazioni da parte delle diverse scuole, che, in un certo senso, aiuta perché comunque danno delle indicazioni precise rispetto, per esempio, dall'aula di informatica, alle cose che interessano di più il ragazzo.	5,1
Dall'altro io li vedo sempre più perplessi, confusi, perché ogni scuola presenta il meglio dell'istituto stesso e quindi io li ho visti che uscivano dalla presentazione del liceo artistico, classico, ecc ed erano entusiasti dell'ultima spiegazione.	5,1
Quest'anno è diverso, lo sapete? Ve l'hanno detto? Ci deve essere un sabato in cui, in Cavallerizza, le scuole avranno uno stand e si presenteranno. Questo potrebbe creare più confusione, o meno, non lo so.	5,1
Perché fino ad ora venivano a scuola questi istituti nelle nostre ore di lezione, quindi, insomma, era anche piuttosto pesante. L'anno scorso si presentavano sempre partendo dalle gite, facendo una promozione che è accattivante, però gite, bar...	5,1
Ormai sono aziende, ormai sono i clienti, ormai è un business e dobbiamo attenerci, sono considerati clienti.	5,1
Comunque ne abbiamo parlato con due-tre colleghi e sicuramente non è l'unico modo di fare orientamento, però da noi, come esperimento, ci è sembrato vincente, l'ho accennato alla preside e l'ho fatto scrivere sul diario perché non sapevo se i genitori sarebbero stati d'accordo...la risposta è stata affermativa. Sono venuti tre ex-alunni, per caso, che volevano tornare a scuola e io mi commuovo e li faccio entrare, perché mi spiace che stiano lì. Insomma, sono saliti in aula ed è stata una lezione bellissima, che sarebbe dovuta durare 10 minuti ma i tre alunni hanno cominciato a fare orientamento loro. Io ho detto: "Perché non chiedete qualcosa ai nuovi alunni del liceo che adesso sono già al II-III anno?". E loro gli hanno spiegato le loro provenienze, le scuole, le loro realtà. Insomma, c'erano venticinque alunni attoniti, facendo domande...sì, anche quanto dura l'intervallo, per carità, però, poi, molto sincero, perché i ragazzi parlavano sinceramente. Sono venuti fuori di discorsi del tipo: "Ragazzi, se volete studiare, se volete il futuro, fate il liceo!". Cioè, da un bocciato: "Fate il liceo, ve lo consiglio come formazione...". Ed io ero lì che dicevo...è stato molto bello.	5,1
Infatti, io ho visto una ragazza che fa il liceo, ho chiesto alla ragazza se è disponibile, ho chiesto alla preside, non sempre, non come unico modo, però...	5,1
Beh, noi l'abbiamo fatto con quelli di Mortara, che viaggiano, perché magari c'è una resistenza, una paura anche da parte dei genitori...	5,1
Il bello è che loro non sapevano che sarebbero venuti a parlare e quindi si sono trovati a parlare di quando sono stati bocciati, come mai, com'è l'ambiente, come sono i prof., se tornassero indietro cosa farebbero, sulla base della sincerità tra coetanei...uno, due anni di differenza...	5,1
Quel test può essere utile, mi sembra sia quello sugli interessi, che è poi quello delle 5 professioni, che è molto vecchio e non lo si trova più, però per loro vedere la figura: sono 100 professioni/mestieri, piuttosto che trovarseli scritti...se vedono la figura è diverso. E a qualcuno serve per capire che cosa, verso cosa si è indirizzati, come tipo di professione, di lavoro, e poi, ovviamente, scegliere il tipo di scuola.	5,1
Io ho trovato positivo fare anche un lavoro su come si prendono le decisioni, perché appunto poi in terza c'è questa ansia, allora spesso per risolvere il problema si buttano: "Mi butto così non ci penso più". Infatti poi quando faccio scrivere le riflessioni, molti mi hanno scritto che avevano le idee più confuse di prima. Eh, dico bene, perché vuol dire che prima non era una saggia decisione, però poi cercavo di tranquillizzarli dicendo: "Prendiamoci tutto il tempo che abbiamo, vediamo bene la scelta".	5,1
Ma che voi sappiate alle superiori fanno orientamento serio? Sì, lo fanno però il discorso è finalizzato più alla pubblicità che all'orientamento.	5,1
Adesso c'è un lavoro più omogeneo che viene proposto. Io comunque mantengo anche le cose che facevo prima. Ho fatto dei corsi ed ho avuto modo di avere questi test tramite conoscenze, che poi è il test sugli interessi, e questi questionari. Ho fatto un corso di aggiornamento anni fa in cui c'erano appunto degli psicologi che davano questi questionari incrociati con la conoscenza di sé che io ho sempre riproposto perché mi sembravano più validi che non le schede che si trovano anche sulle antologie, dove i ragazzi capiscono di già cosa devono rispondere.	5,2
Tutti gli anni, alla fine dell'anno, viene fatto uno screening sui risultati della prima superiore, andando a valutare chi ha scelto la scuola indicata dal consiglio di classe e quelli che non hanno fatto la stessa scelta. Si valuta chi è stato ammesso alla classe successiva, chi ha avuto dei debiti e chi non è stato ammesso. In genere le percentuali sono molto alte dei promossi nella fascia di chi ha seguito i consigli. Diciamo che la fascia fosse intorno al 60/65 % di successo e degli altri non successi non c'era quasi mai nessuno non ammesso, magari qualcuno con 1 debito o 2.	5,3

Si abbassa la percentuale di chi è promosso nella fascia di chi non ha rispettato le scelte. Poi, soprattutto guardando la fascia bassa dei professionali, dato che noi dobbiamo per forza consigliare una scuola superiore, al professionale, anche dove sono stati consigliati dagli insegnanti, tanti vengono bocciati perché sono quei tali che avrebbero dovuto scegliere un lavoro.	5,3
E poi, in percentuale, quanti fanno il lavoro scelto?	5,3

#### - Scuola superiore

	Cat
Altra insegnante: Ma secondo me è perché la struttura non funziona. La struttura di queste cosiddette "passerelle" non può neanche funzionare, perché come facevi tu a fare lezione... Hai fatto 10 ore perché hai messo a disposizione 10 ore extra...	1,1
Noi mandavamo mi ricordo, una delle prime volte che c'era questo sistema passerella, una ragazza che...buone qualità e buona disponibilità allo studio. In prima ha detto "A me le materie tecniche non piacciono e quindi voglio andare a fare il magistrale a Pavia" i primi due mesi di scuola. Da Pavia non le hanno mai fatto fare il latino che lei doveva fare e lei si è trovata catapultata là e se l'è andato a fare per conto suo.	1,1
Altra insegnante: Io ho avuto in classe gente che era in crisi completa perché voleva scegliere, non so, l'indirizzo informatico ed è stato detto loro che praticamente non erano idonei e sono veramente andati in crisi perché hanno visto ribaltare quelle che cominciavano ad essere delle convinzioni, che lì sono secondo me molto più maturi, non tutti per l'amor del cielo, però molti è come se gli dicessi "Puoi fare questo indirizzo perché percepito come molto più difficoltoso, più specialistico, oppure no, tu puoi solo fare quello di serie B". Perché poi la percezione che passa è questa qui.	2,1
Altra insegnante: La sensazione che noi abbiamo è che a volte siano un po' pilotate queste scelte almeno sul triennio dal collegio docenti, dalla dirigenza, cioè per motivi di organico, di classi!	2,1
Altra insegnante: I risultati quando glieli leggono sono loro. Viene, non so più chi avevamo incaricato, che legge i risultati dell'orientamento e loro sono in ansia perché si sentono giudicati. Poi, io ricordo di aver avuto una, adesso è già in quinta, che aveva scelto l'indirizzo, quello informatico, perché pensava di potercela fare; quando è arrivato questo risultato che la riorientava verso altro è stata una grossa delusione. Poi che noi diamo delle indicazioni da insegnanti è diverso, ma per loro conta molto il cartaceo scritto e restituito coi i punteggi.	2,1
Insegnante: Non tengono conto del cartaceo della scuola media.	2,1
Insegnante: Adesso pensandoci bene i test che vengono fatti nella scuola media, almeno quelli dei miei figli, sono stati riguardati non da un ente esterno, ma da un'insegnante, che si era presa l'incarico e ne aveva le competenze, per rielaborarli personalmente e riconsegnare il test quindi li ha giocato molto sia nella prima che nel secondo figlio il giudizio che l'insegnante ha espresso nel riconsegnare i test. Non vorrei essere di parte però questa insegnante quando riconsegnava il giudizio dava lei personalmente l'indicazione del tipo di scuola. Nella classe di mio figlio c'è stata un'abbondantissima scelta del liceo tecnologico, che però si chiama "ITIS Caramuel"; allora quando un ragazzino, compagno di scuola di mio figlio, ha detto "Ma io vado al tecnologico" perché l'aveva già scelto "Non voglio mica fare la fine di mia sorella che è andata allo scientifico, studia e prende sempre 4" l'insegnante ha un po' falsato un po' il tutto dicendo "Ma cosa vai all'ITIS per fare! Uno come te deve andare al liceo!". Ma quello è un liceo, voglio dire, il giudizio personale, non asettico, del restitutore, su un indirizzo scolastico ha giocato tutto il test d'orientamento della classe. Allora io credo che i ragazzi abbiano dato meno importanza a questa indicazione perché questa insegnante aveva già iniziato a dare dei giudizi di merito sulle categorie scolastiche, senza per altro conoscerle, perché, cioè, certe personalità che erano state inviate davvero ai professionali, ma non si poteva pensare che riuscissero a sopravvivere in certi ambienti, perché erano conosciuti da circa tre anni per la loro fragilità. Non li puoi buttare in una scuola che se conosci, sai cosa offri.	2,1
Insegnante: Esatto. La valutazione è stata fatta in base ai voti, non tanto la sovrapposizione con i test; quindi questo test secondo me, che sarà stato elaborato, sarà stato fatto per capire le capacità logico e deduttive, per capire questo, per capire quello, alla fine questi l'hanno eseguito pensando già ad altro. Quindi io penso che gli abbiano dato già a priori un valore scarso e il parere espresso dall'esito...	2,1
Poi anche parlando con i genitori, i genitori stessi avevano dichiarato appunto di non aver seguito le indicazioni; ecco in quel caso le insegnanti delle medie avevano avuto proprio ragione.	2,1
Insegnante: Ne abbiamo avuto uno, ti ricordi quel ragazzino, bravissimo a disegnare, che poi si è trasferito ad una scuola di grafica perché era veramente portato però qui i genitori l'hanno portato perché avrebbe dovuto andare a Milano e non se la sono, capisco benissimo, sentita di mandarlo così piccolo a Milano, ma passato il primo anno hanno dovuto accondiscendere e penso che abbia finito oramai, io non l'ho visto più però dopo i primi anni si è trovato bene.	2,1

Altra insegnante: Non c'è orientamento quando, come dicevate prima, quando i genitori spingono verso comunque la scuola.	2,1
Altra insegnante: Io trovo che la mancanza maggiore sta là dove i genitori non spingono. I genitori "Vai a scuola, devi andare a scuola, perché sei obbligato ad andare a scuola", ma dietro non c'è un'educazione che dia alla scuola il giusto peso e allora questi ragazzini sono lì, non hanno nessuna motivazione; già nessun ragazzino ama lo studio in sé, sono rari, in più non hanno alle spalle un'educazione che abbia creato loro una forma mentale per la quale "sì sì la scuola è importante, non mi piace, mi piace però insomma è l'istruzione...". Non è l'attitudine, ho sbagliato l'espressione; è proprio che la scuola non interessa. E allora ci sono questi casi di presenza passiva che sono un buon numero: sufficiente a volte anche a disturbare.	2,1
Questo chiude il discorso del fatto di aver scelto per parecchi la scuola perché ci sono gli amici, perché ci sono i parenti e i parenti non vanno lì a dire "Quante ore hai di economia aziendale..."	2,1
Insegnante: Sembra vengano dalla famiglia, dai genitori, dal passaparola. Nella prima che avevo l'anno scorso, dai questionari, adesso non so se sia un caso a sé stante, però è risultato che questi ragazzi avevano parlato molto coi genitori. La decisione era stata presa insieme e appunto mi hanno detto "Sì ne abbiamo parlato io e i miei genitori" e non avevo avuto la percezione di un'imposizione, ma proprio di un processo decisionale comune.	2,1
Il riorientamento che abbiamo cercato di fare noi per due anni è stato difficilissimo perché anche se tu fai comprendere il suo disorientamento in una scuola in cui probabilmente ha ottenuto soltanto insuccessi e non certamente piacere a stare... i genitori sono stati difficilissimi da convincere quindi l'ostacolo era la famiglia. E non solo in quei casi lì. In quasi tutti i casi la famiglia contratta il modo in cui si possono orientare, contratta sull'esito finale dell'anno... Infatti noi siamo terrorizzati che questi prima dicano di sì e poi dicano di no e poi tornano dalla finestra dove tu li avevi cacciati dalla porta.	2,1
Adesso si cerca per traghettare con gli amici adolescenti verso l'ignoto: allora se si è tutti insieme, allora me l'ha detto l'amica, la cugina, l'ho saputo....	2,2
L'ultimo giorno in cui ho chiesto questa cosa quest'anno la risposta è stata "perché gli insegnanti sono bravi" e io volevo sviscerare il concetto di bravo insegnante: la risposta è stata "aiutano!"	2,2
Quindi "bravo insegnante" nel senso di buono, non nel senso di bravo! E io volevo capire negli anni, il termine "bravo"...in quella classe lì dove si sono bilanciati in quel modo lì, perché per la maggior parte hanno i parenti, hanno gli amici, 3 vogliono diventare manager, ma 3 su 120 credo siano pochi.	2,2
Altra insegnante: io l'anno scorso avevo una prima e anche io ho somministrato il questionario di accoglienza: in effetti l'orientamento della scuola media non viene generalmente accolto o seguito, cioè viene "ascoltato" tipo "Sì mi hanno detto di fare questo, però io ho scelto altro!"	2,2
Quindi l'indicazione dell'orientamento è ben presente, perché nelle media, a quel che mi risulta, lavorano seriamente sull'orientamento e danno delle indicazioni ben precise sulla base delle capacità e delle potenzialità dell'alunno però vedo che intervengono altri fattori; io adesso ho presente le risposte dell'anno scorso e ad esempio c'era "la buona reputazione del nostro istituto" e questa può sembrare una risposta un po' così...allora si vuole sapere cosa intendono per "buona reputazione" e lì c'è la seconda risposta che è "gli insegnanti sono bravi" e io volevo sapere se "bravi"...si oppure ne han sentito parlare bene...che poi secondo me è anche un circolo virtuoso, nel senso che gli iscritti aumentano e vedo che questa gran massa di alunni invece di intimorire, perché quest'anno c'è il caos praticamente..si sono registrati in 1260..questa massa di alunni, questa folta presenza, piace e costituisce a mio avviso, ma anche per loro stessa ammissione, motivo di attrazione, cioè come fanno in un ristorante in cui si vede tanta gente seduta ai tavoli e allora si dice "ah qui si mangia bene". "E' bello perché qui ci sono tanti ragazzi" e quindi è un ambiente vivace. L'ho proprio chiesto anche stamattina.."E' bello è bello, ci sono tanti ragazzi! C'è il bar..." poi comunque c'è una minoranza, neanche tanto piccola, che ha già delle idee ben precise e quindi sceglie un indirizzo perché a loro parere dà possibilità sia di accedere al lavoro sia di proseguire agli studi universitari, quindi mi sono fatta l'idea che chi non ha le idee molto chiare, punti al diploma e poi dica "Poi vediamo, se ho voglia vado avanti se no no".	2,2
Altra insegnante: Dove c'è la sperimentazione linguistica, tutti quelli di prima, almeno in prima perché in seconda cambia un po' la questione, dicono di essere venuti lì perché amano le lingue. In seconda le prospettive sono già più fosche.	2,2
Altra insegnante: Sui geometri, alcuni scelgono il nostro istituto per tradizione perché magari c'è un genitore che ha già lo studio, un parente, uno zio, un conoscente e parecchi vengono da fuori: tanti dall'area milanese che preferiscono un istituto in una città che reputano più tranquilla come Vigevano piuttosto che fare riferimento a Milano.	2,2

Altra insegnante: Nei geometri accade che spesso quando c'è un ragazzo in difficoltà si chiedi magari quali sono le materie...che cosa ti aspettavi...e tanti dicono che hanno scelto questo tipo di scuola perché piace loro disegnare e poi si trovano di fronte ad un lavoro completamente diverso perché loro fanno riferimento al disegno libero, è un grosso malinteso, mentre qui si trovano di fronte ad un disegno che si apprende, perché il disegno tecnico si apprende quindi imparano anche coloro che non hanno attitudini al disegno libero.	2,2
A volte chiedi "Ma allora come mai hai scelto questo tipo di scuola"...Eh perché mi piace disegnare!" e a volte questo li fa trovare poi in difficoltà.	2,2
Insegnante: Vengono date ma non vengono prese in considerazione, forse non vengono recepite. Io ho l'impressione che comunque l'orientamento serva sì e no, nel senso che non si va a scalfire più di tanto quelle che sono intime convinzioni e sembra quasi che ti guardino come per dire "Ma perché mi dici queste cose quando invece io so che..."	2,2
Altra insegnante: Che parte però sempre da una valutazione superficiale perché è "la scuola per geometri...", "la scuola per ragionieri..."; non c'è un'analisi delle discipline, del numero di ore, del lavoro che si fa e poi è inevitabile che ci siano delle sorprese...	2,2
Insegnante: Anche! Potremmo usare un'espressione adolescenziale: non sanno neanche dove sono girati...e forse vengono a cercare...un via.	4,2
Altra insegnante: Io noto però anche un'assenza di informazioni reali su quello che è il piano di studi o comunque il contenuto dell'offerta formativa. Perché io sono stata in qualche prima a fare delle supplenze questa settimana e ho detto "Bene, io insegno diritto ed economia! Avete idea di cosa sia secondo voi, è una materia importante, vi sapete che tra diritto ed economia aziendale in quarta e quinta avete quindici ore la settimana." Questi a momenti svengono e allora "Guardate che questa è una scuola tecnica e queste discipline sono importanti, quindi già da questi primi giorni cercate di capire se vi piacciono, cercate di familiarizzare con il linguaggio!" però mi sono stupita a vedere la loro reazione.	4,1
Altra insegnante: Bisogna che seguano questa scelta perché non sono tante le persone così che sanno che "mi piace il disegno" o "mi piace disegnare", che sono portati oppure qualche altra cosa; sono pochi, però questi devono essere indirizzati verso la loro professione.	4,2
Altra insegnante: Le attitudini incerte, la massa di attitudine incerta, comunque stando lì nel corso dei secoli qualcosa viene fuori. Cioè se anche non fosse stato il loro indirizzo alla fine da una qualche parte qualcosa trovano; piano piano si interessano, all'interno di questo ambiente, dove vengono allevati comunque.	4,2
Altra insegnante: E' invece di difficile, a mio parere, soluzione il caso della nessuna attitudine, ma nessuna attitudine per la scuola. Questi sono i casi dei "forzati dello studio" perché a scuola è obbligatorio andare ormai, almeno fino a una certa età, allora per questi non c'è orientamento che tenga.	4,2
Altra insegnante: Io non so nelle vostre classi, ma tutta questa massa informe che non si capisce bene cosa sia venuta a fare, resta galleggiante in questo nulla; se li bocci si riscrivono, non abbandonano l'istituto perché non sanno dove andare.	4,2
Altra insegnante: Non sanno dove andare perché, come dicevo, non avendo la consapevolezza della utilità, della necessità, della scuola una scuola vale l'altra. <b>Non possono lasciare la scuola fino a 16 anni.</b> Quelli che sono andati oltre oramai hanno speso anni della loro vita per cui "Sono arrivati fino a qui, arriverò da qualche parte! Qualcuno mi spingerà ad arrivare...". Abbiamo un nostro alunno che fa gli anni a due a due...o a tre a tre.	4,2 - 1,1
Insegnante: secondo me sul riorientamento si fa troppo poco. Secondo me alla fine del primo quadrimestre bisognerebbe subito...perché si vede. Normalmente in una classe noi sappiamo prevedere quante persone...con un margine di errore abbastanza scarso.	4,2
Secondo me in quella fase si potrebbe fare di più; prima non lo so perché appunto io non mi ritengo in grado di fare orientamento al posto di mie colleghe che invece incontrano queste classi delle medie con una pazienza veramente grande, però insomma qualcosa in più sul riorientamento si potrebbe fare.	4,2
Altra insegnante: <b>Ma ai tempi c'era tutta questa storia di passerelle da gestire con tutta questa mancanza....</b> , perché i bienni dovevano essere sulla carta più o meno simili, ma io ho avuto tanta gente che ha cercato la passerella, ma non si è mai concluso niente, a parte un caso che veniva da noi perché c'era economia aziendale che non aveva mai fatto. Qui ha funzionato, ma ora noi ci ritroviamo gente che non so come ha fatto ad arrivare lì che ha una totale disinformazione secondo me sull'onere di lavoro che gli toccherà affrontare da un classico a un ITER con uno spagnolo partito da due anni. Voglio dire...non funziona il riorientamento.	4,2 - 1,1

Altra insegnante: Perché è un riorientamento ambiguo, fatto dopo che hai frequentato la prima o dopo che hai frequentato la seconda. Il riorientamento per funzionare dovrebbe essere fatto immediatamente col coraggio di dire che a volte...	4,2
A volte va bene: io ho dei ragazzi che si sono iscritti, si sono riorientati lì venendo dal liceo scientifico, che hanno scoperto di riuscire benissimo, di mantenere questa scelta; ci sono altri che vengono e vegetano con la scusa di non aver mai fatto determinate discipline. Ecco questo è scocciaante, a me scoccia parecchio.	4,2
Insegnante; Ci vorrebbe una persona muta, un esterno ai ragazzi, obiettivo, che dà una valutazione...	4,3
Altra insegnante: Comunque non dovrebbe farlo l'insegnante; è la scuola che dovrebbe mettere in atto come mette in atto un processo di orientamento anche un processo di riorientamento.	4,3
Altra insegnante: Il riorientamento non so se noi riusciamo a farlo bene perché punti sull'insuccesso di un figlio. E' difficile dirgli "Hai sbagliato scuola" e noi non siamo in grado certe volte di fare questo tipo di discorso.	4,3
Altra insegnante: Però se diventasse un processo routinario quello di cambiare scuola dopo i primi mesi di chi aspetta un riorientamento, non diventa un insuccesso, ma diventa un processo naturale, per cui non necessariamente si tratta di dire "Guarda tu devi andare al CFP, può essere che tu vai all'ITIS, piuttosto che al liceo..."	4,3
Altra insegnante: Sarebbe importante però secondo me riuscire già dalla prima a concordare anche a livello di consiglio di classe qualche attività da svolgere comunque nell'ambito della propria materia proprio per un discorso di riorientamento.	4,3
Altra insegnante: Eh beh ma realizzabili come? Bisogna pensarci. Si potrebbe fare che la scuola destinasse una parte di fondi che durante l'anno destina ai recuperi che poi dopo si fanno e non si fanno e vengano messi a disposizione per delle lezioni estive per questi che si riscrivono. Allora si questo viene a lezione e fa un certo numero di ore e tu fai lezione a questo ragazzino, e sei pagato per farlo se sei disponibile, ti pagano anche per farlo, dopodiché è come se facesse una lezione, ma la scuola fornisce il materiale di studio che questo ragazzo o ragazza non ha potuto avere perché a scuola non c'era questa materia. Allora sì, quando viene a far la passerella dice che è venuto a scuola... Anche fosse obbligatorio almeno uno si faccia una settimana di lezioni di fisica e di lezioni di diritto per chi deve venire da lì al geometra.	4,3
Altra insegnante: Ci vorrebbe più comunicazione tra i docenti delle medie e quelli delle superiori.	4,3
Insegnante: Posso parlare da genitore. I miei figli erano terrorizzati da dover sostenere l'ennesimo, quello che loro avevano sentito come, test di valutazione personale, in più si scavavano nella loro personalità, per cui cercavano, secondo me, da come me l'hanno detto loro, di compiacere le richieste per far vedere di...non so che cosa, perché poi in effetti, se devo essere sincera, soprattutto per mia figlia, ha scelto tutt'altro indirizzo con successo e aveva ragione lei..	5,1
Insegnante: Le uniche iniziative di orientamento che mi hanno citato sono proprio questi open day e mi hanno citato l'open day quello nel quale io ho fatto "le magie" e a loro è piaciuta questa cosa; poi dopo naturalmente rimangono delusi perché poi non è che...	5,1
Insegnante: lo ora rimetterò in discussione questa cosa perché se da un lato doveva servire ad attirare l'attenzione, dall'altro crea delle aspettative che non sono soddisfatte.	5,1
Altra insegnante: Sono strategie di marketing.	5,1
Altra insegnante: Comunque gli open day e le open night piacciono tantissimo, rimangono entusiasti, perché utilizziamo i laboratori e tutti gli spazi. Io vado poco nelle prime, ma l'anno scorso avevo la prima e mi avevano detto appunto che gli era rimasto impresso l'open day, quindi sembrerebbe un'iniziativa che serve.	5,1
Altra insegnante: L'open day sicuramente, invece di questi test qui, che poi noi gli proponiamo anche nel passaggio dal biennio al triennio io li vedo sempre molto preoccupati. Quando gli arrivano i risultati o quando viene detto loro qualcosa sulla loro personalità, sono sempre un po' in ansia. E' una prestazione.	5,1
Altra insegnante: Forse perché li vedono come condizionanti decidere per la loro scelta.	5,1
Insegnante: Sì c'è un'agenzia esterna che è incaricata di fare questi sondaggi.	5,1
Altra insegnante: Ma l'informazione gli viene data, perché in mano hanno il piano di studi ma non lo guardano.	5,1

Altra insegnante: Io ad esempio vado a fare orientamento nelle terze medie e presentiamo molto chiaramente e molto realisticamente il piano di studi, non vogliamo che ci siano fraintendimenti. Specifichiamo bene che l'ITER non è un liceo linguistico, questo deve essere ben chiaro, che nel corso geometri il disegno è un disegno tecnico, che nel corso ragionieri fin dalla prima ci sono delle materie nuove come economia aziendale, come diritto e poi distribuiamo del materiale in cui ci sono gli specchietti con... Ma non li guardano. Guardano quello che hanno nell'anno....	5,1
Altra insegnante: Non lo guardano. Cioè l'informazione c'è corretta.	5,1
Altra insegnante: Noi chiariamo bene che il carico di lavoro è pesante, che il monte ore è notevole.	5,1
Altra insegnante: C'è una gara tra le scuole diciamo per accaparrarsi gli studenti.	5,1
Cioè se deve funzionare il riorientamento non può essere un salto nel vuoto che peggiora la situazione. Ci vorrebbe anche coordinamento tra le scuole. Loro che erano destinatari dell'allievo dovevano dare disponibilità e invece non hanno mai dato nessuna disponibilità e non è corretto. Questo poi si scontra con la realtà perché noi a parole possiamo anche dirgli "Guarda che non è la tua scuola! Devi fare questo, devi fare quello" ed è già difficile secondo me perché bisogna prendersi la responsabilità e farlo nella maniera...non è semplice, perché ogni persona reagisce diversamente.	5,2
Noi abbiamo dei colleghi che si prendono questo onere volontariamente e a volte tagliano la testa a chicchessia, perché a 14/15 anni a questi che non sanno ancora bene cosa sono li stronchi; gli dici che proprio non potranno mai fare niente del genere e secondo me è una grossa responsabilità che qualcuno dovrebbe insegnare a gestire e non affidandosi esclusivamente sulla buona volontà individuale o sulla responsabilità individuale.	5,2
Insegnante: No solo formale. All'inizio dell'anno se si iscrive uno studente che viene da un'altra scuola c'è un colloquio molto formale, inutilissimo...si presenta lì e tu gli dici "Ah tu da che scuola vieni?" "Dal liceo" "E come mai?" e lui ti dice i motivi per i quali non si è trovato bene al liceo piuttosto...io ne ho uno quest'anno che ha fatto la prima o la seconda al Pollini e dice "Io non voglio una scuola in cui non si studiava e io non mi sono trovato bene" ed è venuto lì con questa motivazione, però questo che mi ha detto così e al quale io ho dovuto raccomandare "Però tu là hai fatto queste materie! Qui c'è fisica, chimica e diritto che sono tre discipline completamente nuove. Le hai studiate durante l'estate?" "Sìii ceerto". Questa è la passerella, questo è l'esamino. Allora tu lo ricevi a scuola e questi sono i primi giorni di scuola e allora questo cosa fa "Ah no io non so niente! Io non ho il libro perché non sapevo di doverlo comprare. Io queste cose non le so perché non le ho mai studiate!" "Certo ma non mi hai garantito di averle fatte durante l'estate? Avevi detto di essere consapevole di queste discipline nuove e che quindi avresti dovuto organizzarti. Me l'hai detto tu con la tua boccuccia." No niente!! Allora prima ancora che cominciassero gli ho detto "Guarda sai cosa devi fare? Oltre al libro comincia a farti dare anche gli appunti che noi andiamo avanti!" perché è un percorso incominciato "Fatti dare gli appunti da un compagno o una compagna, io non sono lì a dirti chi ma informati su uno che scrive bene, uno che è ordinato e che scrive tutto e te li copi o ti fai le fotocopie e le organizzi in modo che la prossima volta tu hai in mano tutto il tuo..." ora sono passati 10 giorni e questo quaderno non è ancora stato copiato. Allora noi stiamo facendo un ripasso e una verifica del ricordo e questo ragazzo (due sono a dire il vero) sono lì così...astuccio...diario...e dicono "Cosa posso farci se io il libro non ce l'ho!" "Va bene, gli appunti?" "Eh cosa posso farci se io l'ho chiesto a Rossi..Verdi..e non me li ha dati. Anzi ha detto lui che avrebbe fatto le fotocopie e me le ha portate oggi e ci ha messo 3 giorni!"	5,2
Altra insegnante: L'unica iniziativa seria che ho visto nella mia attività di orientamento è venuta da Abbiategrosso dove i docenti delle medie ci hanno chiesto di specificare bene gli obiettivi delle materie. In pratica ci hanno chiesto in parole povere voi cosa pretendete da quelli che escono dalla terza media. Questo mi è sembrato un discorso serio.	5,2
Insegnante: Sì esatto. Gli abbiamo dato un'indicazione di massima sui programmi; sul programma di italiano, poi c'era la Manuela, una mia collega di inglese, sul programma di italiano, su quello di lingue, su quello di matematica. Sembra una richiesta banale, però forse non ci pensa nessuno no? Questi escono dalle medie...a volte mi capita di parlare con delle amiche che insegnano alle medie e mi chiedono "Ma voi...ma che cosa volete? Ma che cosa fate?" perché secondo me c'è proprio questo divario, questa separazione per cui gli stessi colleghi delle medie vedono un po' le superiori come una nebulosa lontana in cui "Noi li mandiamo....chissà...."	5,2
Altra insegnante: Sono rari casi di errore totale!	5,3
Moderatore: Rari gli errori totali...	5,3
Insegnante: Sì si rilevano gli errori totali perché sono proprio fuori dal loro contesto, però sono rari, perché evidentemente se non sono proprio insoddisfatti...con un po' di volontà...se studiano un po'...	5,3
Altra insegnante: C'è qualcuno che ha fatto delle scelte proprio...sbagliate	5,3
Altra insegnante: No...dopo...al diploma ha preso delle vie che erano contraddittorie, ma sono pochi.	5,3

Insegnante: Sono scelte però successive, maturate nel corso degli anni. L'errore clamoroso lo si vede subito, ma è raro.	5,3
Altra insegnante: Beh a me son capitate l'anno scorso nella prima due ragazzine che erano palesemente non in grado di affrontare la complessità di alcune materie, infatti poi vedendo le schede erano state indirizzate ad un professionale, insomma, ad un corso di formazione regionale, quindi lì la scelta si è rivelata proprio totalmente sbagliata.	5,3
Insegnante: Non necessariamente ci sono casi per cui si trovano in una scuola di difficoltà superiore: a volte è proprio inadatta la scuola. Non sono portati. Però si contano...si sono pochi.	5,3
Altra insegnante: Beh questi drammi sono rari; per la maggior parte si risolvono perchè dopo qualche anno si riorientano. Questi casi clamorosamente sbagliati si riorientano: è raro che vadano fino alla fine, perché se uno è ben determinato e sa quello che vuole, prima o poi la sua attitudine viene fuori.	5,3
Altra insegnante: Ha un sacco di complicazioni perché la complicazione nasce dal fatto della volontarietà della partecipazione; che se salta fuori che qualcosa non funziona mette in crisi lo studente che dice "Oh mi sono iscritto qui ma chissà cosa devo fare!" ma no la scuola ha già il suo numero di iscritti e ha già fatto le sue classi...	5,3
"Mah...questi che vi abbiamo mandato dovrebbero andare bene..." poi so che ci sono delle scuole medie tipo il Bramante che lo fa sicuramente, che fanno uno screening degli esiti della prima proprio per vedere...questa è un'attività molto intelligente. Infatti ci avevano chiesto se si poteva facilitare il lavoro tramite la segreteria e la risposta ve la lascio immaginare...	5,3
Mi sembra un'iniziativa molto intelligente perché tu hai il riscontro di quello che hai fatto uscire...del prodotto in uscita.	5,3



## Trascrizioni delle interviste telefoniche ai genitori

### Soggetto 101

1.	Quale scuola ha scelto e frequentato l'anno scorso suo figlio/a? <i>Ha scelto ...come si chiama...lo psico...socio...psicosociopedagogico.</i> Dove? <i>A Mortara, Istituto Pollini</i>
2.	Come si è chiuso l'anno scolastico 2005/06? <i>Si è trovata bene, perché è portata per aiutare gli altri. Poi mia figlia ha bisogno del sostegno e ha trovato un'insegnante molto brava.</i>
3.	Descrizione di eventuali "cambi di rotta" //
4.	In caso di "cambi" come si è giunti alla nuova decisione? //
5.	Potendo tornare indietro rifarebbe le stesse scelte con suo/a figlio/a? <i>Rifarei tutto, nonostante certi pareri contrari in famiglia per la lontananza. Son proprio contenta.</i>
6.	La scelta fatta era allineata rispetto al consiglio degli insegnanti? <i>Sì</i>
7.	Se no, in cosa differiva? //
8.	Pensando a come si è svolto il passaggio dalle scuole medie alle successive, c'è qualcosa che avrebbe potuto aiutarvi di più? <i>È andato tutto bene perché conosco mia figlia!</i>

### Soggetto 116

1.	Quale scuola ha scelto e frequentato l'anno scorso suo figlio/a? <i>Liceo scientifico e linguistico. È un liceo scientifico ma ha in più l'indirizzo linguistico</i>
2.	Come si è chiuso l'anno scolastico 2005/06? <i>Bene, molto bene. Buona anche la media.</i>
3.	Descrizione di eventuali "cambi di rotta" //
4.	In caso di "cambi" come si è giunti alla nuova decisione? //
5.	Potendo tornare indietro rifarebbe le stesse scelte con suo/a figlio/a? <i>Sicuramente sì!</i>
6.	La scelta fatta era allineata rispetto al consiglio degli insegnanti? <i>Avevano detto che poteva fare qualunque tipo di scuola.</i>
7.	Se no, in cosa differiva? //
8.	Pensando a come si è svolto il passaggio dalle scuole medie alle successive, c'è qualcosa che avrebbe potuto aiutarvi di più? <i>Tutto bene: soddisfattissimo!</i>

### Soggetto 207

1.	Quale scuola ha scelto e frequentato l'anno scorso suo figlio/a? <i>Il linguistico</i>
2.	Come si è chiuso l'anno scolastico 2005/06? <i>Con due debiti: latino e inglese ma è soddisfatta della scelta, i debiti ci sono per altri problemi.</i>
3.	Descrizione di eventuali "cambi di rotta" //
4.	In caso di "cambi" come si è giunti alla nuova decisione? //
5.	Potendo tornare indietro rifarebbe le stesse scelte con suo/a figlio/a? <i>Rifarei la scelta di far scegliere lei. Aveva la libertà di poter sbagliare scuola e ricominciare.</i>
6.	La scelta fatta era allineata rispetto al consiglio degli insegnanti? <i>No.</i>
7.	Se no, in cosa differiva?

<p><i>Le avevano consigliato il professionale. C'era poca qualità negli insegnanti della scuola media. I ragazzi erano lasciati a sé, assolutamente non capiti nelle loro potenzialità con valutazioni approssimative.</i></p>
<p>8. Pensando a come si è svolto il passaggio dalle scuole medie alle successive, c'è qualcosa che avrebbe potuto aiutarvi di più?</p> <p><i>Capire di più le potenzialità del ragazzo. Anche gli insegnanti avevano bisogno di essere più "compresi": c'era un Direttore Didattico non valido, non in grado di gestire le situazioni; non c'era comunicazione. Comunque è stata assolutamente ignorata la situazione di mia figlia che ha un lieve problema.</i></p> <p><i>Poi è un'età difficile, difficile scegliere la professione a quest'età, meglio a 16/17 anni; tanto più a gennaio!</i></p> <p><i>Ti butti in acqua e non sai cosa trovi: si è stato fatto l'open day, ma la ragazza non aveva un'idea precisa. Poi c'è il problema "pendolare": il liceo è a 16 km, deve prendere i mezzi pubblici.</i></p> <p><i>Poi la scuola media è una scuola di passaggio inutile: tutto viene fatto male e smorza il talento.</i></p> <p><i>Forse una consulenza esterna avrebbe aiutato, magari psicologica, per aiutare il ragazzo a capire su quale fronte rivolgersi.</i></p> <p><i>In realtà la prima scelta di mia figlia era stata per il liceo ad indirizzo musicale: poi non è partito perché c'erano poche iscrizioni e l'abbiamo saputo a marzo/aprile. Allora abbiamo spostato l'iscrizione ma ci hanno fatto difficoltà per il nulla osta perché anche loro avevano l'indirizzo linguistico ma noi volevamo avvicinarci, avevamo scelto quell'istituto per l'indirizzo musicale.</i></p> <p>....</p> <p><i>Grazie: ho ripassato un po' tutta la disavventura e mi sono anche sfogata!</i></p>

Soggetto 303

<p>1. Quale scuola ha scelto e frequentato l'anno scorso suo figlio/a?</p> <p><i>Servizi sociali.</i></p>
<p>2. Come si è chiuso l'anno scolastico 2005/06?</p> <p><i>Positivo, per lui. Per noi ...spingendo perché la voglia di studiare è quello che è. Non sono convinta dell'istituto perché l'ho già frequentata e non mi sono sentita formata. Non hanno ancora una sede dopo 22 anni! Professori a incarico ogni anno. Anche mio figlio rileva alcune carenze ma stare vicino a casa era quello che gli importava...e anche le materie gli piacciono.</i></p>
<p>3. Descrizione di eventuali "cambi di rotta"</p> <p>//</p>
<p>4. In caso di "cambi" come si è giunti alla nuova decisione?</p> <p>//</p>
<p>5. Potendo tornare indietro rifarebbe le stesse scelte con suo/a figlio/a?</p> <p><i>Sì, perché l'ha fatta lui: non posso obbligarlo.</i></p>
<p>6. La scelta fatta era allineata rispetto al consiglio degli insegnanti?</p> <p><i>Sì, istituto professionale. Si è sentito "buttato giù" e "scartato", perché i professionali sono per quelli poco intelligenti.</i></p>
<p>7. Se no, in cosa differiva?</p> <p>//</p>
<p>8. Pensando a come si è svolto il passaggio dalle scuole medie alle successive, c'è qualcosa che avrebbe potuto aiutarvi di più?</p> <p><i>Aveva dei buoni professori ma servirebbe maggiore collaborazione tra scuola e famiglia, perché i genitori vengono accusati se qualcosa non va ma un po' più di rigore all'interno della classe serve, perché devono mantenere l'equilibrio e l'educazione all'interno della classe.</i></p> <p><i>Ma rispetto alla scelta?</i></p> <p><i>Avrebbero potuto chiamarci prima per parlarne, senza scrivere e basta.</i></p> <p><i>Le famiglie non devono interferire ma la scuola deve offrire più collaborazione.</i></p>

Soggetto 311

<p>1. Quale scuola ha scelto e frequentato l'anno scorso suo figlio/a?</p> <p><i>Liceo scientifico con sperimentazione linguistica</i></p>
<p>2. Come si è chiuso l'anno scolastico 2005/06?</p> <p><i>Senza problemi, è contento della scelta Diciamo che il risultato è sufficiente: non ha</i></p>

<i>avuto debiti ma non ha neanche chissà che media.</i>
3. Descrizione di eventuali "cambi di rotta" <i>//</i>
4. In caso di "cambi" come si è giunti alla nuova decisione? <i>//</i>
5. Potendo tornare indietro rifarebbe le stesse scelte con suo/a figlio/a? <i>Sì, è quello che ha voluto lui.</i>
6. La scelta fatta era allineata rispetto al consiglio degli insegnanti? <i>No.</i>
7. Se no, in cosa differiva? <i>Pensavano fosse più idoneo l'istituto tecnico. Lui ha detto che gli insegnamenti dell'istituto tecnico non gli interessavano, nonostante il carico di lavoro fosse più impegnativo, ha scelto il liceo. Era importante sentire lui prima di tutto.</i>
8. Pensando a come si è svolto il passaggio dalle scuole medie alle successive, c'è qualcosa che avrebbe potuto aiutarvi di più? <i>Sono molto contento degli insegnanti: hanno capito e valorizzato il ragazzo, sono stati capaci di spronarlo. Hanno trovato la giusta alchimia per stimolarlo. Ho capito le ragioni del consiglio: perché il ragazzo non è molto continuo, ..è uscito con buono. Hanno dato una valutazione che fosse sicura come riuscita.</i>

Soggetto 317

1. Quale scuola ha scelto e frequentato l'anno scorso suo figlio/a? <i>Liceo scientifico, Piano Nazionale Informatico.</i>
2. Come si è chiuso l'anno scolastico 2005/06? <i>Bene. Moolto bene!</i>
3. Descrizione di eventuali "cambi di rotta" <i>//</i>
4. In caso di "cambi" come si è giunti alla nuova decisione? <i>//</i>
5. Potendo tornare indietro rifarebbe le stesse scelte con suo/a figlio/a? <i>Sì</i>
6. La scelta fatta era allineata rispetto al consiglio degli insegnanti? <i>Sì.</i>
7. Se no, in cosa differiva? <i>//</i>
8. Pensando a come si è svolto il passaggio dalle scuole medie alle successive, c'è qualcosa che avrebbe potuto aiutarvi di più? <i>Non c'è stato bisogno perché era già previsto da prima, per le caratteristiche del figlio, dei risultati. Gli incontri al liceo sono stati soddisfacenti.</i>

Soggetto 328

1. Quale scuola ha scelto e frequentato l'anno scorso suo figlio/a? <i>Perito chimico.</i>
2. Come si è chiuso l'anno scolastico 2005/06? <i>Promosso, con 4 debiti. Lui però è contento.</i>
3. Descrizione di eventuali "cambi di rotta" <i>//</i>
4. In caso di "cambi" come si è giunti alla nuova decisione? <i>//</i>
5. Potendo tornare indietro rifarebbe le stesse scelte con suo/a figlio/a? <i>Lui sì. Per me è uguale, la scelta è sua.</i>
6. La scelta fatta era allineata rispetto al consiglio degli insegnanti? <i>No.</i>
7. Se no, in cosa differiva? <i>Avevano detto scuola professionale ma i ragazzi scelgono loro. Se i genitori scelgono o i prof, poi non vanno bene di sicuro, perché conta la voglia.</i>
8. Pensando a come si è svolto il passaggio dalle scuole medie alle successive, c'è qualcosa che avrebbe potuto aiutarvi di più? <i>Niente da dire. Mai avuto problemi: le cose son state fatte bene.</i>



## LEGGE 28 marzo 2003, n.53

### **Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.**

La Camera dei deputati ed il Senato della Repubblica hanno approvato;

#### **IL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA**

Promulga

*la seguente legge:*

##### Art. 1.

(Delega in materia di norme generali sull'istruzione e di livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale)

1. Al fine di favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione, il Governo è delegato ad adottare, entro ventiquattro mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, nel rispetto delle competenze costituzionali delle regioni e di comuni e province, in relazione alle competenze conferite ai diversi soggetti istituzionali, e dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, uno o più decreti legislativi per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di istruzione e formazione professionale.

2. Fatto salvo quanto specificamente previsto dall'articolo 4, i decreti legislativi di cui al comma 1 sono adottati su proposta del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, di concerto con il Ministro dell'economia e delle finanze, con il Ministro per la funzione pubblica e con il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, sentita la Conferenza unificata di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, e previo parere delle competenti Commissioni della Camera dei deputati e del Senato della Repubblica da rendere entro sessanta giorni dalla data di trasmissione dei relativi schemi; decorso tale termine, i decreti legislativi possono essere comunque adottati. I decreti legislativi in materia di istruzione e formazione professionale sono adottati previa intesa con la Conferenza unificata di cui al citato decreto legislativo n. 281 del 1997.

3. Per la realizzazione delle finalità della presente legge, il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca predisporre, entro novanta giorni dalla data di entrata in vigore della legge medesima, un piano programmatico di interventi finanziari, da sottoporre all'approvazione del Consiglio dei ministri, previa intesa con la Conferenza unificata di cui al citato decreto legislativo n. 281 del 1997, a sostegno:

- a) della riforma degli ordinamenti e degli interventi connessi con la loro attuazione e con lo sviluppo e la valorizzazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche;
- b) dell'istituzione del Servizio nazionale di valutazione del sistema scolastico;
- c) dello sviluppo delle tecnologie multimediali e della alfabetizzazione nelle tecnologie informatiche, nel pieno rispetto del principio di pluralismo delle soluzioni informatiche offerte dall'informazione tecnologica, al fine di incoraggiare e sviluppare le doti creative e collaborative degli studenti;
- d) dello sviluppo dell'attività motoria e delle competenze ludico-sportive degli studenti;
- e) della valorizzazione professionale del personale docente;
- f) delle iniziative di formazione iniziale e continua del personale;
- g) del concorso al rimborso delle spese di autoaggiornamento sostenute dai docenti;
- h) della valorizzazione professionale del personale amministrativo, tecnico ed ausiliario (ATA);
- i) degli interventi di orientamento contro la dispersione scolastica e per assicurare la realizzazione del diritto - dovere di istruzione e formazione;
- l) degli interventi per lo sviluppo dell'istruzione e formazione tecnica superiore e per l'educazione degli adulti;
- m) degli interventi di adeguamento delle strutture di edilizia scolastica.

4. Ulteriori disposizioni, correttive e integrative dei decreti legislativi di cui al presente articolo e all'articolo 4, possono essere adottate, con il rispetto dei medesimi criteri e principi direttivi e con le stesse procedure, entro diciotto mesi dalla data della loro entrata in vigore.

##### Art. 2.

(Sistema educativo di istruzione e di formazione)

1. I decreti di cui all'articolo 1 definiscono il sistema educativo di istruzione e di formazione, con l'osservanza dei seguenti principi e criteri direttivi:

a) è promosso l'apprendimento in tutto l'arco della vita e sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea;

b) sono promossi il conseguimento di una formazione spirituale e morale, anche ispirata ai principi della Costituzione, e lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla comunità nazionale ed alla civiltà europea;

c) è assicurato a tutti il diritto all'istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età; l'attuazione di tale diritto si realizza nel sistema di istruzione e in quello di istruzione e formazione professionale, secondo livelli essenziali di prestazione definiti su base nazionale a norma dell'articolo 117, secondo comma, lettera m), della Costituzione e mediante regolamenti emanati ai sensi dell'articolo 17, comma 2, della legge 23 agosto 1988, n. 400, e garantendo, attraverso adeguati interventi, l'integrazione delle persone in situazione di handicap a norma della legge 5 febbraio 1992, n. 104. La fruizione dell'offerta di istruzione e formazione costituisce un dovere legislativamente sanzionato; nei termini anzidetti di diritto all'istruzione e formazione e di correlativo dovere viene ridefinito ed ampliato l'obbligo scolastico di cui all'articolo 34 della Costituzione, nonché l'obbligo formativo introdotto dall'articolo 68 della legge 17 maggio 1999, n. 144, e successive modificazioni. L'attuazione graduale del diritto-dovere predetto è rimessa ai decreti legislativi di cui all'articolo 1, commi 1 e 2, della presente legge correlativamente agli interventi finanziari previsti a tale fine dal piano programmatico di cui all'articolo 1, comma 3, adottato previa intesa con la Conferenza unificata di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, e coerentemente con i finanziamenti disposti a norma dell'articolo 7, comma 6, della presente legge;

d) il sistema educativo di istruzione e di formazione si articola nella scuola dell'infanzia, in un primo ciclo che comprende la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado, e in un secondo ciclo che comprende il sistema dei licei ed il sistema dell'istruzione e della formazione professionale;

e) la scuola dell'infanzia, di durata triennale, concorre all'educazione e allo sviluppo affettivo, psicomotorio, cognitivo, morale, religioso e sociale delle bambine e dei bambini promuovendone le potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, e ad assicurare un'effettiva eguaglianza delle opportunità educative; nel rispetto della primaria responsabilità educativa dei genitori, essa contribuisce alla formazione integrale delle bambine e dei bambini e, nella sua autonomia e unitarietà didattica e pedagogica, realizza la continuità educativa con il complesso dei servizi all'infanzia e con la scuola primaria. È assicurata la generalizzazione dell'offerta formativa e la possibilità di frequenza della scuola dell'infanzia; alla scuola dell'infanzia possono essere iscritti secondo criteri di gradualità e in forma di sperimentazione le bambine e i bambini che compiono i 3 anni di età entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento, anche in rapporto all'introduzione di nuove professionalità e modalità organizzative;

f) il primo ciclo di istruzione è costituito dalla scuola primaria, della durata di cinque anni, e dalla scuola secondaria di primo grado della durata di tre anni. Ferma restando la specificità di ciascuna di esse, la scuola primaria è articolata in un primo anno, teso al raggiungimento delle strumentalità di base, e in due periodi didattici biennali; la scuola secondaria di primo grado si articola in un biennio e in un terzo anno che completa prioritariamente il percorso disciplinare ed assicura l'orientamento ed il raccordo con il secondo ciclo; nel primo ciclo è assicurato altresì il raccordo con la scuola dell'infanzia e con il secondo ciclo; è previsto che alla scuola primaria si iscrivano le bambine e i bambini che compiono i sei anni di età entro il 31 agosto; possono iscriversi anche le bambine e i bambini che li compiono entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento; la scuola primaria promuove, nel rispetto delle diversità individuali, lo sviluppo della personalità, ed ha il fine di far acquisire e sviluppare le conoscenze e le abilità di base fino alle prime sistemazioni logico-critiche, di far apprendere i mezzi espressivi, ivi inclusa l'alfabetizzazione in almeno una lingua dell'Unione europea oltre alla lingua italiana, di porre le basi per l'utilizzazione di metodologie scientifiche nello studio del mondo naturale, dei suoi fenomeni e delle sue leggi, di valorizzare le capacità relazionali e di orientamento nello spazio e nel tempo, di educare ai principi fondamentali della convivenza civile; la scuola secondaria di primo grado, attraverso le discipline di studio, è finalizzata alla crescita delle capacità autonome di studio ed al rafforzamento delle attitudini alla interazione sociale; organizza ed accresce, anche attraverso l'alfabetizzazione e l'approfondimento nelle tecnologie informatiche, le conoscenze e le abilità, anche in relazione alla tradizione culturale e alla evoluzione sociale, culturale e scientifica della realtà contemporanea; è caratterizzata dalla diversificazione didattica e metodologica in relazione allo sviluppo della personalità dell'allievo; cura la dimensione sistematica delle discipline; sviluppa progressivamente le competenze e le capacità di scelta corrispondenti alle attitudini e vocazioni degli allievi; fornisce strumenti adeguati alla prosecuzione delle attività di istruzione e di formazione; introduce lo studio di una seconda lingua dell'Unione europea; aiuta ad orientarsi per la successiva scelta di istruzione e formazione; il primo ciclo di istruzione si conclude con un esame di Stato, il cui superamento costituisce titolo di accesso al sistema dei licei e al sistema dell'istruzione e della formazione professionale;

g) il secondo ciclo, finalizzato alla crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il fare e l'agire, e la riflessione critica su di essi, è finalizzato a sviluppare l'autonoma capacità di giudizio e l'esercizio della responsabilità personale e sociale; in tale ambito, viene anche curato lo sviluppo delle conoscenze relative all'uso delle nuove tecnologie; il secondo ciclo è costituito dal sistema dei licei e dal sistema dell'istruzione e della formazione professionale; dal compimento del

quindicesimo anno di età i diplomi e le qualifiche si possono conseguire in alternanza scuola-lavoro o attraverso l'apprendistato; il sistema dei licei comprende i licei artistico, classico, economico, linguistico, musicale e coreutico, scientifico, tecnologico, delle scienze umane; i licei artistico, economico e tecnologico si articolano in indirizzi per corrispondere ai diversi fabbisogni formativi; i licei hanno durata quinquennale; l'attività didattica si sviluppa in due periodi biennali e in un quinto anno che prioritariamente completa il percorso disciplinare e prevede altresì l'approfondimento delle conoscenze e delle abilità caratterizzanti il profilo educativo, culturale e professionale del corso di studi; i licei si concludono con un esame di Stato il cui superamento rappresenta titolo necessario per l'accesso all'università e all'alta formazione artistica, musicale e coreutica; l'ammissione al quinto anno dà accesso all'istruzione e formazione tecnica superiore;

h) ferma restando la competenza regionale in materia di formazione e istruzione professionale, i percorsi del sistema dell'istruzione e della formazione professionale realizzano profili educativi, culturali e professionali, ai quali conseguono titoli e qualifiche professionali di differente livello, valevoli su tutto il territorio nazionale se rispondenti ai livelli essenziali di prestazione di cui alla lettera c); le modalità di accertamento di tale rispondenza, anche ai fini della spendibilità dei predetti titoli e qualifiche nell'Unione europea, sono definite con il regolamento di cui all'articolo 7, comma 1, lettera c); i titoli e le qualifiche costituiscono condizione per l'accesso all'istruzione e formazione tecnica superiore, fatto salvo quanto previsto dall'articolo 69 della legge 17 maggio 1999, n. 144; i titoli e le qualifiche conseguiti al termine dei percorsi del sistema dell'istruzione e della formazione professionale di durata almeno quadriennale consentono di sostenere l'esame di Stato, utile anche ai fini degli accessi all'università e all'alta formazione artistica, musicale e coreutica, previa frequenza di apposito corso annuale, realizzato d'intesa con le università e con l'alta formazione artistica, musicale e coreutica, e ferma restando la possibilità di sostenere, come privatista, l'esame di Stato anche senza tale frequenza;

i) è assicurata e assistita la possibilità di cambiare indirizzo all'interno del sistema dei licei, nonché di passare dal sistema dei licei al sistema dell'istruzione e della formazione professionale, e viceversa, mediante apposite iniziative didattiche, finalizzate all'acquisizione di una preparazione adeguata alla nuova scelta; la frequenza positiva di qualsiasi segmento del secondo ciclo comporta l'acquisizione di crediti certificati che possono essere fatti valere, anche ai fini della ripresa degli studi eventualmente interrotti, nei passaggi tra i diversi percorsi di cui alle lettere g) e h); nel secondo ciclo, esercitazioni pratiche, esperienze formative e stage realizzati in Italia o all'estero anche con periodi di inserimento nelle realtà culturali, sociali, produttive, professionali e dei servizi, sono riconosciuti con specifiche certificazioni di competenza rilasciate dalle istituzioni scolastiche e formative; i licei e le istituzioni formative del sistema dell'istruzione e della formazione professionale, d'intesa rispettivamente con le università, con le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica e con il sistema dell'istruzione e formazione tecnica superiore, stabiliscono, con riferimento all'ultimo anno del percorso di studi, specifiche modalità per l'approfondimento delle conoscenze e delle abilità richieste per l'accesso ai corsi di studio universitari, dell'alta formazione, ed ai percorsi dell'istruzione e formazione tecnica superiore;

l) i piani di studio personalizzati, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, contengono un nucleo fondamentale, omogeneo su base nazionale, che rispecchia la cultura, le tradizioni e l'identità nazionale, e prevedono una quota, riservata alle regioni, relativa agli aspetti di interesse specifico delle stesse, anche collegata con le realtà locali.

### Art. 3.

(Valutazione degli apprendimenti e della qualità del sistema educativo di istruzione e di formazione)

1. Con i decreti di cui all'articolo 1 sono dettate le norme generali sulla valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione e degli apprendimenti degli studenti, con l'osservanza dei seguenti principi e criteri direttivi:

a) la valutazione, periodica e annuale, degli apprendimenti e del comportamento degli studenti del sistema educativo di istruzione e di formazione, e la certificazione delle competenze da essi acquisite, sono affidate ai docenti delle istituzioni di istruzione e formazione frequentate; agli stessi docenti è affidata la valutazione dei periodi didattici ai fini del passaggio al periodo successivo; il miglioramento dei processi di apprendimento e della relativa valutazione, nonché la continuità didattica, sono assicurati anche attraverso una congrua permanenza dei docenti nella sede di titolarità;

b) ai fini del progressivo miglioramento e dell'armonizzazione della qualità del sistema di istruzione e di formazione, l'Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione effettua verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti e sulla qualità complessiva dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche e formative; in funzione dei predetti compiti vengono rideterminate le funzioni e la struttura del predetto Istituto;

c) l'esame di Stato conclusivo dei cicli di istruzione considera e valuta le competenze acquisite dagli studenti nel corso e al termine del ciclo e si svolge su prove organizzate dalle commissioni d'esame e su prove predisposte e gestite dall'Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione, sulla base degli obiettivi specifici di apprendimento del corso ed in relazione alle discipline di insegnamento dell'ultimo anno.

#### Art. 4.

##### (Alternanza scuola-lavoro)

1. Fermo restando quanto previsto dall'articolo 18 della legge 24 giugno 1997, n. 196, al fine di assicurare agli studenti che hanno compiuto il quindicesimo anno di età la possibilità di realizzare i corsi del secondo ciclo in alternanza scuola-lavoro, come modalità di realizzazione del percorso formativo progettata, attuata e valutata dall'istituzione scolastica e formativa in collaborazione con le imprese, con le rispettive associazioni di rappresentanza e con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, che assicuri ai giovani, oltre alla conoscenza di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro, il Governo è delegato ad adottare, entro il termine di ventiquattro mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge e ai sensi dell'articolo 1, commi 2 e 3, della legge stessa, un apposito decreto legislativo su proposta del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, di concerto con il Ministro del lavoro e delle politiche sociali e con il Ministro delle attività produttive, d'intesa con la Conferenza unificata di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, sentite le associazioni maggiormente rappresentative dei datori di lavoro, nel rispetto dei seguenti principi e criteri direttivi:

a) svolgere l'intera formazione dai 15 ai 18 anni, attraverso l'alternanza di periodi di studio e di lavoro, sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa, sulla base di convenzioni con imprese o con le rispettive associazioni di rappresentanza o con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, o con enti pubblici e privati ivi inclusi quelli del terzo settore, disponibili ad accogliere gli studenti per periodi di tirocinio che non costituiscono rapporto individuale di lavoro. Le istituzioni scolastiche, nell'ambito dell'alternanza scuola-lavoro, possono collegarsi con il sistema dell'istruzione e della formazione professionale ed assicurare, a domanda degli interessati e d'intesa con le regioni, la frequenza negli istituti d'istruzione e formazione professionale di corsi integrati che prevedano piani di studio progettati d'intesa fra i due sistemi, coerenti con il corso di studi e realizzati con il concorso degli operatori di ambedue i sistemi;

b) fornire indicazioni generali per il reperimento e l'assegnazione delle risorse finanziarie necessarie alla realizzazione dei percorsi di alternanza, ivi compresi gli incentivi per le imprese, la valorizzazione delle imprese come luogo formativo e l'assistenza tutoriale;

c) indicare le modalità di certificazione dell'esito positivo del tirocinio e di valutazione dei crediti formativi acquisiti dallo studente.

2. I compiti svolti dal docente incaricato dei rapporti con le imprese e del monitoraggio degli allievi che si avvalgono dell'alternanza scuola-lavoro sono riconosciuti nel quadro della valorizzazione della professionalità del personale docente.

#### Art. 5.

##### (Formazione degli insegnanti)

1. Con i decreti di cui all'articolo 1 sono dettate norme sulla formazione iniziale dei docenti della scuola dell'infanzia, del primo ciclo e del secondo ciclo, nel rispetto dei seguenti principi e criteri direttivi:

a) la formazione iniziale è di pari dignità per tutti i docenti e si svolge nelle università presso i corsi di laurea specialistica, il cui accesso è programmato ai sensi dell'articolo 1, comma 1, della legge 2 agosto 1999, n. 264, e successive modificazioni. La programmazione degli accessi ai corsi stessi è determinata ai sensi dell'articolo 3 della medesima legge, sulla base della previsione dei posti effettivamente disponibili, per ogni ambito regionale, nelle istituzioni scolastiche;

b) con uno o più decreti, adottati ai sensi dell'articolo 17, comma 95, della legge 15 maggio 1997, n. 127, anche in deroga alle disposizioni di cui all'articolo 10, comma 2, e all'articolo 6, comma 4, del regolamento di cui al decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509, sono individuate le classi dei corsi di laurea specialistica, anche interfacoltà o interuniversitari, finalizzati anche alla formazione degli insegnanti di cui alla lettera a) del presente comma. Per la formazione degli insegnanti della scuola secondaria di primo grado e del secondo ciclo le classi predette sono individuate con riferimento all'insegnamento delle discipline impartite in tali gradi di istruzione e con preminenti finalità di approfondimento disciplinare. I decreti stessi disciplinano le attività didattiche attinenti l'integrazione scolastica degli alunni in condizione di handicap; la formazione iniziale dei docenti può prevedere stage all'estero;

c) l'accesso ai corsi di laurea specialistica per la formazione degli insegnanti è subordinato al possesso dei requisiti minimi curricolari, individuati per ciascuna classe di abilitazione nel decreto di cui alla lettera b) e all'adeguatezza della personale preparazione dei candidati, verificata dagli atenei;

d) l'esame finale per il conseguimento della laurea specialistica di cui alla lettera a) ha valore abilitante per uno o più insegnamenti individuati con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca;

e) coloro che hanno conseguito la laurea specialistica di cui alla lettera a), ai fini dell'accesso nei ruoli organici del personale docente delle istituzioni scolastiche, svolgono, previa stipula di appositi contratti di formazione lavoro, specifiche attività di tirocinio. A tale fine e per la gestione dei corsi di cui alla lettera a), le università, sentita la direzione scolastica regionale, definiscono nei regolamenti didattici di ateneo l'istituzione e l'organizzazione di apposite strutture di ateneo o d'interateneo per la formazione degli insegnanti, cui sono affidati, sulla base di convenzioni, anche i rapporti con le istituzioni scolastiche;

f) le strutture didattiche di ateneo o d'interateneo di cui alla lettera e) promuovono e governano i centri di eccellenza per la formazione permanente degli insegnanti, definiti con apposito decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca;

g) le strutture di cui alla lettera e) curano anche la formazione in servizio degli insegnanti interessati ad assumere funzioni di supporto, di tutorato e di coordinamento dell'attività educativa, didattica e gestionale delle istituzioni scolastiche e formative.

2. Con i decreti di cui all'articolo 1 sono dettate norme anche sulla formazione iniziale svolta negli istituti di alta formazione e specializzazione artistica, musicale e coreutica di cui alla legge 21 dicembre 1999, n. 508, relativamente agli insegnamenti cui danno accesso i relativi diplomi accademici. Ai predetti fini si applicano, con i necessari adattamenti, i principi e criteri direttivi di cui al comma 1 del presente articolo.

3. Per coloro che, sprovvisti dell'abilitazione all'insegnamento secondario, sono in possesso del diploma biennale di specializzazione per le attività di sostegno di cui al decreto del Ministro della pubblica istruzione 24 novembre 1998, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 131 del 7 giugno 1999, e al decreto del Presidente della Repubblica 31 ottobre 1975, n. 970, nonché del diploma di laurea o del diploma di istituto superiore di educazione fisica (ISEF) o di Accademia di belle arti o di Istituto superiore per le industrie artistiche o di Conservatorio di musica o Istituto musicale pareggiato, e che abbiano superato le prove di accesso alle scuole di specializzazione all'insegnamento secondario, le scuole medesime valutano il percorso didattico teorico-pratico e gli esami sostenuti per il conseguimento del predetto diploma di specializzazione ai fini del riconoscimento dei relativi crediti didattici, anche per consentire loro un'abbreviazione del percorso degli studi della scuola di specializzazione previa iscrizione in soprannumero al secondo anno di corso della scuola. I corsi di laurea in scienze della formazione primaria di cui all'articolo 3, comma 2, della legge 19 novembre 1990, n. 341, valutano il percorso didattico teorico-pratico e gli esami sostenuti per il conseguimento del diploma biennale di specializzazione per le attività di sostegno ai fini del riconoscimento dei relativi crediti didattici e dell'iscrizione in soprannumero al relativo anno di corso stabilito dalle autorità accademiche, per coloro che, in possesso di tale titolo di specializzazione e del diploma di scuola secondaria superiore, abbiano superato le relative prove di accesso. L'esame di laurea sostenuto a conclusione dei corsi in scienze della formazione primaria istituiti a norma dell'articolo 3, comma 2, della legge 19 novembre 1990, n. 341, comprensivo della valutazione delle attività di tirocinio previste dal relativo percorso formativo, ha valore di esame di Stato e abilita all'insegnamento, rispettivamente, nella scuola materna o dell'infanzia e nella scuola elementare o primaria. Esso consente altresì l'inserimento nelle graduatorie permanenti previste dall'articolo 401 del testo unico di cui al decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, e successive modificazioni. Al fine di tale inserimento, la tabella di valutazione dei titoli è integrata con la previsione di un apposito punteggio da attribuire al voto di laurea conseguito. All'articolo 3, comma 2, della legge 19 novembre 1990, n. 341, le parole: "I concorsi hanno funzione abilitante" sono soppresse.

#### Art. 6.

(Regioni a statuto speciale e province autonome di Trento e di Bolzano)

1. Sono fatte salve le competenze delle regioni a statuto speciale e delle province autonome di Trento e di Bolzano, in conformità ai rispettivi statuti e relative norme di attuazione, nonché alla legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3.

#### Art. 7.

(Disposizioni finali e attuative)

1. Mediante uno o più regolamenti da adottare a norma dell'articolo 117, sesto comma, della Costituzione e dell'articolo 17, comma 2, della legge 23 agosto 1988, n. 400, sentite le Commissioni parlamentari competenti, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, si provvede:

a) alla individuazione del nucleo essenziale dei piani di studio scolastici per la quota nazionale relativamente agli obiettivi specifici di apprendimento, alle discipline e alle attività costituenti la quota nazionale dei piani di studio, agli orari, ai limiti di flessibilità interni nell'organizzazione delle discipline;

b) alla determinazione delle modalità di valutazione dei crediti scolastici;

c) alla definizione degli standard minimi formativi, richiesti per la spendibilità nazionale dei titoli professionali conseguiti all'esito dei percorsi formativi, nonché per i passaggi dai percorsi formativi ai percorsi scolastici.

2. Le norme regolamentari di cui al comma 1, lettera c), sono definite previa intesa con la Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le regioni e le province autonome di Trento e di Bolzano, di cui al decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281.

3. Il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca presenta ogni tre anni al Parlamento una relazione sul sistema educativo di istruzione e di formazione professionale.

4. Per gli anni scolastici 2003-2004, 2004-2005 e 2005-2006 possono iscriversi, secondo criteri di gradualità e in forma di sperimentazione, compatibilmente con la disponibilità dei posti e delle risorse finanziarie dei comuni, secondo gli obblighi conferiti dall'ordinamento e nel rispetto dei limiti posti alla finanza comunale dal patto di stabilità, al primo anno della scuola dell'infanzia i bambini e le

bambine che compiono i tre anni di età entro il 28 febbraio 2004, ovvero entro date ulteriormente anticipate, fino alla data del 30 aprile di cui all'articolo 2, comma 1, lettera e). Per l'anno scolastico 2003-2004 possono iscriversi al primo anno della scuola primaria, nei limiti delle risorse finanziarie di cui al comma 5, i bambini e le bambine che compiono i sei anni di età entro il 28 febbraio 2004.

5. Agli oneri derivanti dall'attuazione dell'articolo 2, comma 1, lettera f), e dal comma 4 del presente articolo, limitatamente alla scuola dell'infanzia statale e alla scuola primaria statale, determinati nella misura massima di 12.731 migliaia di euro per l'anno 2003, 45.829 migliaia di euro per l'anno 2004 e 66.198 migliaia di euro a decorrere dall'anno 2005, si provvede mediante corrispondente riduzione dello stanziamento iscritto, ai fini del bilancio triennale 2003-2005, nell'ambito dell'unità previsionale di base di parte corrente "Fondo speciale" dello stato di previsione del Ministero dell'economia e delle finanze per l'anno 2003, allo scopo parzialmente utilizzando l'accantonamento relativo al Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca. Il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca provvede a modulare le anticipazioni, anche fino alla data del 30 aprile di cui all'articolo 2, comma 1, lettera f), garantendo comunque il rispetto del predetto limite di spesa.

6. All'attuazione del piano programmatico di cui all'articolo 1, comma 3, si provvede, compatibilmente con i vincoli di finanza pubblica, mediante finanziamenti da iscriverne annualmente nella legge finanziaria, in coerenza con quanto previsto dal Documento di programmazione economico-finanziaria.

7. Lo schema di ciascuno dei decreti legislativi di cui agli articoli 1 e 4 deve essere corredato da relazione tecnica ai sensi dell'articolo 11-ter, comma 2, della legge 5 agosto 1978, n. 468, e successive modificazioni.

8. I decreti legislativi di cui al comma 7 la cui attuazione determini nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica sono emanati solo successivamente all'entrata in vigore di provvedimenti legislativi che stanzino le occorrenti risorse finanziarie.

9. Il parere di cui all'articolo 1, comma 2, primo periodo, è espresso dalle Commissioni parlamentari competenti per materia e per le conseguenze di carattere finanziario.

10. Con periodicità annuale, il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca ed il Ministero dell'economia e delle finanze procedono alla verifica delle occorrenze finanziarie, in relazione alla graduale attuazione della riforma, a fronte delle somme stanziare annualmente in bilancio per lo stesso fine. Le eventuali maggiori spese dovranno trovare copertura ai sensi dell'articolo 11-ter, comma 7, della legge 5 agosto 1978, n. 468, e successive modificazioni.

11. Il Ministro dell'economia e delle finanze è autorizzato ad apportare, con propri decreti, le occorrenti variazioni di bilancio.

12. La legge 10 febbraio 2000, n. 30, è abrogata.

13. La legge 20 gennaio 1999, n. 9, è abrogata.

La presente legge, munita del sigillo dello Stato, sarà inserita nella Raccolta ufficiale degli atti normativi della Repubblica italiana. È fatto obbligo a chiunque spetti di osservarla e di farla osservare come legge dello Stato.

Data a Roma, addì 28 marzo 2003

CIAMPI

Berlusconi, Presidente del Consiglio dei Ministri  
Moratti, Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca  
Visto, il Guardasigilli: Castelli

#### LAVORI PREPARATORI

Senato della Repubblica (atto n. 1306): Presentato dal Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca (Moratti) il 3 aprile 2002. Assegnato alla commissione 7a (Istruzione), in sede referente, il 4 aprile 2002, con pareri delle commissioni 1a, 5a, 10a, 11a, 12a, Giunta per gli Affari delle Comunità europee e Parlamentare per le questioni regionali. Esaminato dalla 7a commissione il 9, 10, 11, 16 e 17 aprile 2002; 7, 14 e 15 maggio 2002; 2, 3, 4, 9, 10, 16, 17, 23, 24, 25, 26, 29, 30 e 31 luglio 2002; 17, 18, 19, 24 e 25 settembre 2002; 2 ottobre 2002. Relazione scritta presentata il 2 ottobre 2002 (atto n.1306/A - relatore sen. Asciutti). Esaminato in aula il 3, 17 ottobre 2002; 5, 6, 7 e 12 e approvato il 13 ottobre 2002.

Camera dei deputati (atto n. 3387): Assegnato alla VII commissione (Cultura), in sede referente, il 19 novembre 2002 con pareri delle commissioni I, V, X, XI, XII, XIV e Parlamentare per le questioni regionali.

Esaminato dalla VII commissione il 26 e 27 novembre 2002; 17, 19 dicembre 2002; 14, 15, 16, 21, 28, 29 e 30 gennaio 2003; 4 e 5 febbraio 2003.

Esaminato in aula l'11, 12, 13 febbraio 2003 ed approvato con modificazioni il 18 febbraio 2003.

Senato della Repubblica (atto 1306/B):Assegnato alla 7a commissione (Istruzione), in sede referente, il 20 febbraio 2003 con pareri delle commissioni 1a e 5a.

Esaminato dalla 7a commissione, in sede referente, il 25 e 26 febbraio 2003; 4 marzo 2003.

Esaminato in aula il 5, 6, 11 marzo 2003 e approvato il 12 marzo 2003.

### **Avvertenza:**

Il testo delle note qui pubblicato è stato redatto dall'amministrazione competente per materia, ai sensi dell'art. 10, commi 2 e 3, del testo unico delle disposizioni sulla promulgazione delle leggi, sull'emanazione dei decreti della Repubblica e sulle pubblicazioni ufficiali della Repubblica italiana, approvato con D.P.R. 28 dicembre 1985, n. 1092, al solo fine di facilitare la lettura delle disposizioni di legge modificate o alle quali è operato il rinvio. Restano invariati il valore e l'efficacia degli atti legislativi qui trascritti.

Note all'art. 1:

Il testo dell'art. 8 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, recante: "Definizione ed ampliamento delle attribuzioni della Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le regioni e le province autonome di Trento e Bolzano ed unificazione, per le materie ed i compiti di interesse comune delle regioni, delle province e dei comuni, con la Conferenza Stato-città ed autonomie locali", così recita: "Art. 8 (Conferenza Stato-città ed autonomie locali e Conferenza unificata). - 1. La Conferenza Stato-città ed autonomie locali è unificata per le materie ed i compiti di interesse comune delle regioni, delle province, dei comuni e delle comunità montane, con la Conferenza Stato-regioni.

2. La Conferenza Stato-città ed autonomie locali è presieduta dal Presidente del Consiglio dei Ministri o, per sua delega, dal Ministro dell'interno o dal Ministro per gli affari regionali; ne fanno parte altresì il Ministro del tesoro e del bilancio e della programmazione economica, il Ministro delle finanze, il Ministro dei lavori pubblici, il Ministro della sanità, il presidente dell'Associazione nazionale dei comuni d'Italia ANCI, il presidente dell'Unione province d'Italia - UPI ed il presidente dell'Unione nazionale comuni, comunità ed enti montani - UNCEM. Ne fanno parte inoltre quattordici sindaci designati dall'ANCI e sei presidenti di provincia designati dall'UPI. Dei quattordici sindaci designati dall'ANCI cinque rappresentano le città individuate dall'art. 17 della legge 8 giugno 1990, n. 142. Alle riunioni possono essere invitati altri membri del Governo, nonché rappresentanti di amministrazioni statali, locali o di enti pubblici.

3. La Conferenza Stato-città ed autonomie locali è convocata almeno ogni tre mesi, e comunque in tutti i casi il presidente ne ravvisa la necessità o qualora ne faccia richiesta il presidente dell'ANCI, dell'UPI o dell'UNCEM.

4. La Conferenza unificata di cui al comma 1 è convocata dal Presidente del Consiglio dei Ministri. Le sedute sono presiedute dal Presidente del Consiglio dei Ministri o, su sua delega, dal Ministro per gli affari regionali o, se tale incarico non è conferito, dal Ministro dell'interno."

### **Note all'art. 2:**

Si ritiene opportuno riportare, per intero, gli articoli 117 e 118 della Costituzione: "Art. 117. - La potestà legislativa è esercitata dallo Stato e dalle regioni nel rispetto della Costituzione, nonché dei vincoli derivanti dall'ordinamento comunitario e dagli obblighi internazionali.

Lo Stato ha legislazione esclusiva nelle seguenti materie:

a) politica estera e rapporti internazionali dello Stato; rapporti dello Stato con l'Unione europea; diritto di asilo e condizione giuridica dei cittadini di Stati non appartenenti all'Unione europea;

b) immigrazione;

c) rapporti tra la Repubblica e le confessioni religiose;

d) difesa e Forze armate; sicurezza dello Stato; armi, munizioni ed esplosivi;

e) moneta, tutela del risparmio e mercati finanziari; tutela della concorrenza; sistema valutario; sistema tributario e contabile dello Stato; perequazione delle risorse finanziarie;

f) organi dello Stato e relative leggi elettorali; referendum statali; elezione del Parlamento europeo;

g) ordinamento e organizzazione amministrativa dello Stato e degli enti pubblici nazionali;

h) ordine pubblico e sicurezza, ad esclusione della polizia amministrativa locale;

i) cittadinanza, stato civile e anagrafi;

l) giurisdizione e norme processuali; ordinamento civile e penale; giustizia amministrativa;

m) determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale;

n) norme generali sull'istruzione;

o) previdenza sociale;

p) legislazione elettorale, organi di governo e funzioni fondamentali di comuni, province e città metropolitane;

q) dogane, protezione dei confini nazionali e profilassi internazionale;

r) pesi, misure e determinazione del tempo; coordinamento informativo statistico e informatico dei dati dell'amministrazione statale, regionale e locale; opere dell'ingegno;

s) tutela dell'ambiente, dell'ecosistema e dei beni culturali.

Sono materie di legislazione concorrente quelle relative a: rapporti internazionali e con l'Unione europea delle regioni; commercio con l'estero; tutela e sicurezza del lavoro; istruzione, salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche e con esclusione della istruzione e della formazione professionale; professioni; ricerca scientifica e tecnologica e sostegno all'innovazione per i settori produttivi; tutela della salute; alimentazione; ordinamento sportivo; protezione civile; governo del territorio; porti e aeroporti civili; grandi reti di trasporto e di navigazione; ordinamento della comunicazione; produzione, trasporto e distribuzione nazionale dell'energia; previdenza complementare e integrativa; armonizzazione dei bilanci pubblici e coordinamento della finanza pubblica e del sistema tributario; valorizzazione dei beni culturali e ambientali e promozione e organizzazione di attività culturali; casse di risparmio, casse rurali, aziende di credito a carattere regionale; enti di credito fondiario e agrario a carattere regionale. Nelle materie di legislazione concorrente spetta alle

regioni la potestà legislativa, salvo che per la determinazione dei principi fondamentali, riservata alla legislazione dello Stato. Spetta alle regioni la potestà legislativa in riferimento ad ogni materia non espressamente riservata alla legislazione dello Stato. Le regioni e le province autonome di Trento e di Bolzano, nelle materie di loro competenza, partecipano alle decisioni dirette alla formazione degli atti normativi comunitari e provvedono all'attuazione e all'esecuzione degli accordi internazionali e degli atti dell'Unione europea, nel rispetto delle norme di procedura stabilite da legge dello Stato, che disciplina le modalità di esercizio del potere sostitutivo in caso di inadempienza. La potestà regolamentare spetta allo Stato nelle materie di legislazione esclusiva, salva delega alle regioni. La potestà regolamentare spetta alle regioni in ogni altra materia. I comuni, le province e le città metropolitane hanno potestà regolamentare in ordine alla

disciplina dell'organizzazione e dello svolgimento delle funzioni loro attribuite. Le leggi regionali rimuovono ogni ostacolo che impedisce la piena parità degli uomini e delle donne nella vita sociale, culturale ed economica e promuovono la parità di accesso tra donne e uomini alle cariche elettive.

La legge regionale ratifica le intese della regione con altre regioni per il migliore esercizio delle proprie funzioni, anche con individuazione di organi comuni. Nelle materie di sua competenza la regione può concludere accordi con Stati e intese con enti territoriali interni ad altro Stato, nei casi e con le forme disciplinate da leggi dello Stato." "Art. 118. - Le funzioni amministrative sono attribuite ai comuni salvo che, per assicurarne l'esercizio unitario, siano conferite a province, città metropolitane, regioni e Stato, sulla base dei principi di sussidiarietà, differenziazione ed adeguatezza. I comuni, le province e le città metropolitane sono titolari di funzioni amministrative proprie e di quelle conferite con legge statale o regionale, secondo le rispettive competenze. La legge statale disciplina forme di coordinamento fra Stato e regioni nelle materie di cui alle lettere b) e h) del secondo comma dell'art. 117, e disciplina inoltre forme di intesa e coordinamento nella materia della tutela dei beni culturali. Stato, regioni, città metropolitane, province e comuni favoriscono l'autonoma iniziativa dei cittadini, singoli e associati, per lo svolgimento di attività di interesse generale, sulla base del principio di sussidiarietà." - La legge 23 agosto 1988, n. 400, reca: "Disciplina dell'attività di Governo e ordinamento della Presidenza del Consiglio dei Ministri". Il testo dell'art. 17, comma 2, così recita: "2. Con decreto del Presidente della Repubblica, previa deliberazione del Consiglio dei Ministri, sentito il Consiglio di Stato, sono emanati i regolamenti per la disciplina delle materie, non coperte da riserva assoluta di legge prevista dalla Costituzione, per le quali le leggi della Repubblica, autorizzando l'esercizio della potestà regolamentare del Governo, determinano le norme generali regolatrici della materia e dispongono l'abrogazione delle norme vigenti, con effetto dall'entrata in vigore delle norme regolamentari." - La legge 5 febbraio 1992, n. 104, reca: "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate". In particolare l'integrazione scolastica delle persone in situazione di handicap è oggetto degli articoli:

- 12 (diritto all'educazione e all'istruzione);
- 13 (integrazione scolastica);
- 14 (modalità di attuazione dell'integrazione);
- 15 (gruppi di lavoro per l'integrazione scolastica);
- 16 (valutazione del rendimento e prove d'esame);
- 17 (formazione professionale).

- L'art. 34 della Costituzione così recita: "Art. 34 (La scuola è aperta a tutti). - L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso." - La legge 17 maggio 1999, n. 144, reca: "Misure in materia di investimenti, delega al Governo per il riordino degli incentivi all'occupazione e della normativa che disciplina l'INAIL, nonché disposizioni per il riordino degli enti previdenziali". L'art. 68 così recita: "Art. 68 (Obbligo di frequenza di attività formative).

- 1. Al fine di potenziare la crescita culturale e professionale dei giovani, ferme restando le disposizioni vigenti per quanto riguarda l'adempimento e l'assolvimento dell'obbligo dell'istruzione, è progressivamente istituito, a decorrere dall'anno 1999-2000, l'obbligo di frequenza di attività formative fino al compimento del diciottesimo anno di età. Tale obbligo può essere assolto in percorsi anche integrati di istruzione e formazione: a) nel sistema di istruzione scolastica;

b) nel sistema della formazione professionale di competenza regionale;

c) nell'esercizio dell'apprendistato.

2. L'obbligo di cui al comma 1 si intende comunque assolto con il conseguimento di un diploma di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale. Le competenze certificate in esito a qualsiasi segmento della formazione scolastica, professionale e dell'apprendistato costituiscono crediti per il passaggio da un sistema all'altro.

3. I servizi per l'impiego decentrati organizzano, per le funzioni di propria competenza, l'anagrafe regionale dei soggetti che hanno adempiuto o assolto l'obbligo scolastico e predispongono le relative iniziative di orientamento.

4. Agli oneri derivanti dall'intervento di cui al comma 1 si provvede:

a) a carico del Fondo di cui all'art. 1, comma 7, del decreto-legge 20 maggio 1993, n. 148, convertito, con modificazioni, dalla legge 19 luglio 1993, n. 236, per i seguenti importi: lire 200 miliardi per l'anno

1999, lire 430 miliardi per il 2000, lire 562 miliardi per il 2001 e fino a lire 590 miliardi a decorrere dall'anno 2002;

b) a carico del Fondo di cui all'art. 4 della legge 18 dicembre 1997, n. 440, per i seguenti importi: lire 30 miliardi per l'anno 2000, lire 110 miliardi per l'anno 2001 e fino a lire 190 miliardi a decorrere dall'anno 2002. A decorrere dall'anno 2000, per la finalità di cui alla legge 18 dicembre 1997, n. 440, si provvede ai sensi dell'art. 11, comma 3, lettera d), della legge 5 agosto 1978, n. 468, e successive modificazioni.

5. Con regolamento da adottare, entro sei mesi dalla data di pubblicazione della presente legge nella Gazzetta Ufficiale, su proposta dei Ministri del lavoro e della previdenza sociale, della pubblica istruzione e del tesoro, del bilancio e della programmazione economica, previo parere delle competenti Commissioni parlamentari e della Conferenza unificata di cui al decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, sentite le organizzazioni sindacali comparativamente più rappresentative a livello nazionale, sono stabiliti i tempi e le modalità di attuazione del presente articolo, anche con riferimento alle funzioni dei servizi per l'impiego di cui al comma 3, e sono regolate le relazioni tra l'obbligo di istruzione e l'obbligo di formazione, nonché i criteri coordinati ed integrati di riconoscimento reciproco dei crediti formativi e della loro certificazione e di ripartizione delle risorse di cui al comma 4 tra le diverse iniziative attraverso le quali può essere assolto l'obbligo di cui al comma 1. In attesa dell'emanazione del predetto regolamento, il Ministro del lavoro e della previdenza sociale con proprio decreto destina nell'ambito delle risorse di cui al comma 4, lettera a), una quota fino a lire 200 miliardi, per l'anno 1999, per le attività di formazione nell'esercizio dell'apprendistato anche se svolte oltre il compimento del diciottesimo anno di età, secondo le modalità di cui all'art. 16 della legge 24 giugno 1997, n. 196. Le predette risorse possono essere altresì destinate al sostegno ed alla valorizzazione di progetti sperimentali in atto, di formazione per l'apprendistato, dei quali sia verificata la compatibilità con le disposizioni previste dall'art. 16 della citata legge n. 196 del 1997. Alle finalità di cui ai commi 1 e 2 la regione Valle d'Aosta e le province autonome di Trento e di Bolzano provvedono, in relazione alle competenze ad esse attribuite e alle funzioni da esse esercitate in materia di istruzione, formazione professionale e apprendistato, secondo quanto disposto dai rispettivi statuti speciali e dalle relative norme di attuazione. Per l'esercizio di tali competenze e funzioni le risorse dei fondi di cui al comma 4 sono assegnate direttamente alla regione Valle d'Aosta e alle province autonome di Trento e di Bolzano." - Il decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, reca: "Definizione ed ampliamento delle attribuzioni della Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le regioni e le province autonome di Trento e Bolzano ed unificazione, per le materie ed i compiti di interesse comune delle regioni, delle province e dei comuni, con la Conferenza Stato-città ed autonomie locali." Per il testo dell'art. 8 si rinvia alle note all'art. 1. - La legge 17 maggio 1999, n. 144, reca: "Misure in materia di investimenti, delega al Governo per il riordino degli incentivi all'occupazione e della normativa che disciplina l'INAIL, nonché disposizioni per il riordino degli enti previdenziali". L'art. 69 così recita: "Art. 69 (Istruzione e formazione tecnica superiore). - 1. Per riqualificare e ampliare l'offerta formativa destinata ai giovani e agli adulti, occupati e non occupati, nell'ambito del sistema di formazione integrata superiore (FIS), è istituito il sistema della istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS), al quale si accede di norma con il possesso del diploma di scuola secondaria superiore. Con decreto adottato di concerto dai Ministri della pubblica istruzione, del lavoro e della previdenza sociale e dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, sentita la Conferenza unificata di cui al decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, sono definiti le condizioni di accesso ai corsi dell'IFTS per coloro che non sono in possesso del diploma di scuola secondaria superiore, gli standard dei diversi percorsi dell'IFTS, le modalità che favoriscono l'integrazione tra i sistemi formativi di cui all'art. 68 e determinano i criteri per l'equipollenza dei rispettivi percorsi e titoli; con il medesimo decreto sono altresì definiti i crediti formativi che vi si acquisiscono e le modalità della loro certificazione e utilizzazione, a norma dell'art. 142, comma 1, lettera c), del decreto legislativo 31 marzo 1998 n. 112.

2. Le regioni programmano l'istituzione dei corsi dell'IFTS, che sono realizzati con modalità che garantiscono l'integrazione tra sistemi formativi, sulla base di linee guida definite d'intesa tra i Ministri della pubblica istruzione, del lavoro e della previdenza sociale e dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, la Conferenza unificata di cui al decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, e le parti sociali mediante l'istituzione di un apposito comitato nazionale. Alla progettazione dei corsi dell'IFTS concorrono università, scuole medie superiori, enti pubblici di ricerca, centri e agenzie di formazione professionale accreditati ai sensi dell'art. 17 della legge 24 giugno 1997, n. 196, e imprese o loro associazioni, tra loro associati anche in forma consortile.

3. La certificazione rilasciata in esito ai corsi di cui al comma 1, che attesta le competenze acquisite secondo un modello allegato alle linee guida di cui al comma 2, è valida in ambito nazionale.

4. Gli interventi di cui al presente articolo sono programmabili a valere sul Fondo di cui all'art. 4 della legge 18 dicembre 1997, n. 440, nei limiti delle risorse preordinate allo scopo dal Ministero della pubblica istruzione, nonché sulle risorse finalizzate a tale scopo dalle regioni nei limiti delle proprie disponibilità di bilancio. Possono concorrere allo scopo anche altre risorse pubbliche e private. Alle finalità di cui al presente articolo la regione Valle d'Aosta e le province autonome di Trento e di Bolzano provvedono, in relazione alle competenze e alle funzioni ad esse attribuite, secondo quanto disposto dagli statuti speciali e dalle relative norme di attuazione; a tal fine accedono al Fondo di cui al presente comma e la certificazione rilasciata in esito ai corsi da essi istituiti è valida in ambito nazionale.".

**Note all'art. 4:**

La legge 24 giugno 1997, n. 196, reca: "Norme in materia di promozione dell'occupazione." L'art. 18 così recita:

"Art. 18 (Tirocini formativi e di orientamento). - 1. Al fine di realizzare momenti di alternanza tra studio e lavoro e di agevolare le scelte professionali mediante la conoscenza diretta del mondo del lavoro, attraverso iniziative di tirocini pratici e stages a favore di soggetti che hanno già assolto l'obbligo scolastico ai sensi della legge 31 dicembre 1962, n. 1859, con decreto del Ministro del lavoro e della previdenza sociale, di concerto con il Ministro della pubblica istruzione, dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, da adottarsi ai sensi dell'art. 17 della legge 23 agosto 1988, n. 400, sono emanate, entro nove mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, disposizioni nel rispetto dei seguenti principi e criteri generali:

a) possibilità di promozione delle iniziative, nei limiti delle risorse rese disponibili dalla vigente legislazione, anche su proposta degli enti bilaterali e delle associazioni sindacali dei datori di lavoro e dei lavoratori, da parte di soggetti pubblici o a partecipazione pubblica e di soggetti privati non aventi scopo di lucro, in possesso degli specifici requisiti preventivamente determinati in funzione di idonee garanzie all'espletamento delle iniziative medesime e in particolare: agenzie regionali per l'impiego e uffici periferici del Ministero del lavoro e della previdenza sociale; università; provveditorati agli studi; istituzioni scolastiche non statali che rilascino titoli di studio con valore legale; centri pubblici di formazione e/o orientamento, ovvero a partecipazione pubblica o operanti in regime di convenzione ai sensi dell'art. 5 della legge 21 dicembre 1978, n. 845; comunità terapeutiche enti ausiliari e cooperative sociali, purché iscritti negli specifici albi regionali, ove esistenti; servizi di inserimento lavorativo per disabili gestiti da enti pubblici delegati dalla regione;

b) attuazione delle iniziative nell'ambito di progetti di orientamento e di formazione, con priorità per quelli definiti all'interno di programmi operativi quadro predisposti dalle regioni, sentite le organizzazioni sindacali maggiormente rappresentative a livello nazionale;

c) svolgimento dei tirocini sulla base di apposite convenzioni intervenute tra i soggetti di cui alla lettera a) e i datori di lavoro pubblici e privati; d) previsione della durata dei rapporti non costituenti rapporti di lavoro, in misura non superiore a dodici mesi, ovvero a ventiquattro mesi in caso di soggetti portatori di handicap, da modulare in funzione della specificità dei diversi tipi di utenti;

e) obbligo da parte dei soggetti promotori di assicurare i tirocinanti mediante specifica convenzione con l'Istituto nazionale per l'assicurazione contro gli infortuni sul lavoro (INAIL) e per la responsabilità civile e di garantire la presenza di un tutore come responsabile didattico-organizzativo delle attività; nel caso in cui i soggetti promotori siano le agenzie regionali per l'impiego e gli uffici periferici del Ministero del lavoro e della previdenza sociale, il datore di lavoro ospitante può stipulare la predetta convenzione con l'INAIL direttamente e a proprio carico;

f) attribuzione del valore di crediti formativi alle attività svolte nel corso degli stages e delle iniziative di tirocinio pratico di cui al comma l da utilizzare, ove debitamente certificati, per l'accensione di un rapporto di lavoro;

g) possibilità di ammissione, secondo modalità e criteri stabiliti con decreto del Ministro del lavoro e della previdenza sociale, e nei limiti delle risorse finanziarie preordinate allo scopo nell'ambito del Fondo di cui all'art. 1 del decreto-legge 20 maggio 1993, n. 148, convertito, con modificazioni, dalla legge 19 luglio 1993, n. 236, al rimborso totale o parziale degli oneri finanziari connessi all'attuazione di progetti di tirocinio di cui al presente articolo a favore dei giovani del Mezzogiorno presso imprese di regioni diverse da quelle operanti nella predetta area, ivi compresi, nel caso in cui i progetti lo prevedano, gli oneri relativi alla spesa sostenuta dall'impresa per il vitto e l'alloggio del tirocinante;

h) abrogazione, ove occorra, delle norme vigenti;

i) computabilità dei soggetti portatori di handicap impiegati nei tirocini ai fini della legge 2 aprile 1963, n. 482, e successive modificazioni, purché gli stessi tirocini siano oggetto di convenzione ai sensi degli articoli 5 e 17 della legge 28 febbraio 1987, n. 56, e siano finalizzati all'occupazione." - Il decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, reca: "Definizione ed ampliamento delle attribuzioni della Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le regioni e le province autonome di Trento e Bolzano ed unificazione, per le materie ed i compiti di interesse comune delle regioni, delle province e dei comuni, con la Conferenza Stato-città ed autonomie locali." Per il testo dell'art. 8, si rinvia alle note all'art. 1.

#### **Note all'art. 5:**

- La legge 2 agosto 1999, n. 264, reca: "Norme in materia di accessi ai corsi universitari." L'art. 1, comma 1, così recita:

"1. Sono programmati a livello nazionale gli accessi:

a) ai corsi di laurea in medicina e chirurgia, in medicina veterinaria, in odontoiatria e protesi dentaria, in architettura, ai corsi di laurea specialistica delle professioni sanitarie, nonché ai corsi di diploma universitario, ovvero individuati come di primo livello in applicazione dell'art. 17, comma 95, della legge 15 maggio 1997, n. 127, e successive modificazioni, concernenti la formazione del personale sanitario infermieristico, tecnico e della riabilitazione ai sensi dell'art. 6, comma 3, del decreto legislativo 30 dicembre 1992, n. 502, e successive modificazioni, in conformità alla normativa comunitaria vigente e alle raccomandazioni dell'Unione europea che determinano standard formativi tali da richiedere il possesso di specifici requisiti;

b) ai corsi di laurea in scienza della formazione primaria e alle scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario, di cui, rispettivamente, all'art. 3, comma 2, e all'art. 4, comma 2, della legge 19 novembre 1990, n. 341;

c) ai corsi di formazione specialistica dei medici, disciplinati ai sensi del decreto legislativo 8 agosto 1991, n. 257;

d) alle scuole di specializzazione per le professioni legali, disciplinate ai sensi dell'art. 16 del decreto legislativo 17 novembre 1997, n. 398;

e) ai corsi universitari di nuova istituzione o attivazione, su proposta delle università e nell'ambito della programmazione del sistema universitario, per un numero di anni corrispondente alla durata legale del corso."

La legge 15 maggio 1997, n. 127, reca: "Misure urgenti per lo snellimento dell'attività amministrativa e dei procedimenti di decisione e di controllo". L'art. 17, comma 95, così recita: "95. L'ordinamento degli studi dei corsi universitari, con esclusione del dottorato di ricerca, è disciplinato dagli atenei, con le modalità di cui all'art. 11, commi 1 e 2, della legge 19 novembre 1990, n. 341, in conformità a criteri generali definiti, nel rispetto della normativa comunitaria vigente in materia, sentiti il Consiglio universitario nazionale e le Commissioni parlamentari competenti, con uno o più decreti del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, di concerto con altri Ministri interessati, limitatamente ai criteri relativi agli ordinamenti per i quali il medesimo concerto è previsto alla data di entrata in vigore della presente legge, ovvero da disposizioni dei commi da 96 a 119 del presente articolo. I decreti di cui al presente comma determinano altresì:

a) con riferimento ai corsi di cui al presente comma, accorpatisi per aree omogenee, la durata, anche eventualmente comprensiva del percorso formativo già svolto, l'eventuale serialità dei predetti corsi e dei relativi titoli, gli obiettivi formativi qualificanti, tenendo conto degli sbocchi occupazionali e della spendibilità a livello internazionale, nonché la previsione di nuove tipologie di corsi e di titoli universitari, in aggiunta o in sostituzione a quelli determinati dagli articoli 1, 2, 3, comma 1 e 4, comma 1, della legge 19 novembre 1990, n. 341, anche modificando gli ordinamenti e la durata di quelli di cui al decreto legislativo 8 maggio 1998, n. 178, in corrispondenza di attività didattiche di base, specialistiche, di perfezionamento scientifico, di alta formazione permanente e ricorrente;

b) modalità e strumenti per l'orientamento e per favorire la mobilità degli studenti, nonché la più ampia informazione sugli ordinamenti degli studi, anche attraverso l'utilizzo di strumenti informatici e telematici;

c) modalità di attivazione da parte di università italiane, in collaborazione con atenei stranieri, dei corsi universitari di cui al presente comma, nonché di dottorati di ricerca, anche in deroga alle disposizioni di cui al Capo II del Titolo III del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382." Il decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509, reca: "Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei". L'art. 10, comma 2 e l'art. 6, comma 4, così recitano: "Art. 10 (Obiettivi e attività formative qualificanti delle classi). (Omissis).

2. I decreti ministeriali determinano altresì, per ciascuna classe, il numero minimo di crediti che gli ordinamenti didattici riservano ad ogni attività formativa e ad ogni ambito disciplinare di cui al comma 1, rispettando i seguenti vincoli percentuali sul totale dei crediti necessari per conseguire il titolo di studio:

a) la somma totale dei crediti riservati non potrà essere superiore al 66 per cento;

b) le somme dei crediti riservati, relativi alle attività di cui alle lettere a), b), c) e alle lettere d), e), f) del comma 1 non potranno essere superiori, rispettivamente, al 50 per cento e al 20 per cento;

c) i crediti riservati, relativi alle attività di ognuna delle tipologie di cui alle lettere a), b), c) e d), e), f) del comma 1 non potranno essere inferiori, rispettivamente, al 10 e al 5 per cento".

"Art. 6 (Requisiti di ammissione ai corsi di studio).

(Omissis).

4. Per essere ammessi ad un corso di specializzazione occorre essere in possesso almeno della laurea, ovvero di altro titolo di studio conseguito all'estero, riconosciuto idoneo. Nel rispetto delle norme e delle direttive di cui all'art. 3, comma 6, i decreti ministeriali stabiliscono gli specifici requisiti di ammissione ad un corso di specializzazione, ivi compresi gli eventuali crediti formativi universitari aggiuntivi rispetto al titolo di studio già conseguito, purchè nei limiti previsti dall'art. 7, comma 3". - La legge 21 dicembre 1999, n. 508, reca: "Riforma delle Accademie di belle arti, dell'Accademia nazionale di danza, dell'Accademia nazionale di arte drammatica, degli Istituti superiori per le industrie artistiche, dei Conservatori di musica e degli Istituti musicali pareggiati". Si ritiene opportuno riportare le seguenti parti della legge

"1 (Finalità della legge). - 1. La presente legge è finalizzata alla riforma delle Accademie di belle arti, dell'Accademia nazionale di danza, dell'Accademia nazionale di arte drammatica, degli Istituti superiori per le industrie artistiche (ISIA), dei Conservatori di musica e degli Istituti musicali pareggiati.

2 (Alta formazione e specializzazione artistica e musicale). - 1. Le Accademie di belle arti, l'Accademia nazionale di arte drammatica e gli ISIA, nonché, con l'applicazione delle disposizioni di cui al comma 2, i Conservatori di musica, l'Accademia nazionale di danza e gli Istituti musicali pareggiati costituiscono, nell'ambito delle istituzioni di alta cultura cui l'art. 33 della Costituzione riconosce il diritto di darsi ordinamenti autonomi, il sistema dell'alta formazione e specializzazione artistica e musicale. Le predette istituzioni sono disciplinate dalla presente legge, dalle norme in essa richiamate e dalle altre norme che vi fanno espresso riferimento.

2. I Conservatori di musica, l'Accademia nazionale di danza e gli Istituti musicali pareggiati sono trasformati in Istituti superiori di studi musicali e coreutici, ai sensi del presente articolo.

3. Il Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica esercita, nei confronti delle istituzioni di cui all'art. 1, poteri di programmazione, indirizzo e coordinamento sulla base di quanto

previsto dal titolo I della legge 9 maggio 1989, n. 168, e nel rispetto dei principi di autonomia sanciti dalla presente legge.

4. Le istituzioni di cui all'art. 1 sono sedi primarie di alta formazione, di specializzazione e di ricerca nel settore artistico e musicale e svolgono correlate attività di produzione. Sono dotate di personalità giuridica e godono di autonomia statutaria, didattica, scientifica, amministrativa, finanziaria e contabile ai sensi del presente articolo, anche in deroga alle norme dell'ordinamento contabile dello Stato e degli enti pubblici, ma comunque nel rispetto dei relativi principi.

5. Le istituzioni di cui all'art. 1 istituiscono e attivano corsi di formazione ai quali si accede con il possesso del diploma di scuola secondaria di secondo grado, nonché corsi di perfezionamento e di specializzazione. Le predette istituzioni rilasciano specifici diplomi accademici di primo e secondo livello, nonché di perfezionamento, di specializzazione e di formazione alla ricerca in campo artistico e musicale. Ai titoli rilasciati dalle predette istituzioni si applica il comma 5 dell'art. 9 della legge 19 novembre 1990, n. 341. Con decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, adottato su proposta del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, di concerto con il Ministro per la funzione pubblica, previo parere del Consiglio nazionale per l'alta formazione artistica e musicale (CNAM), di cui all'art. 3, sono dichiarate le equipollenze tra i titoli di studio rilasciati ai sensi della presente legge e i titoli di studio universitari al fine esclusivo dell'ammissione ai pubblici concorsi per l'accesso alle qualifiche funzionali del pubblico impiego per le quali ne è prescritto il possesso.

6. Il rapporto di lavoro del personale delle istituzioni di cui all'art. 1 è regolato contrattualmente ai sensi del decreto legislativo 3 febbraio 1993, n. 29, e successive modificazioni e integrazioni, nell'ambito di apposito comparto articolato in due distinte aree di contrattazione, rispettivamente per il personale docente e non docente. Limitatamente alla copertura dei posti in organico che si rendono disponibili si fa ricorso alle graduatorie nazionali previste dall'art. 270, comma 1, del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado, approvato con decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, come modificato dall'art. 3, comma 1, della legge 3 maggio 1999, n. 124, le quali integrate in prima applicazione a norma del citato art. 3, comma 2, sono trasformate in graduatorie ad esaurimento. Per le esigenze didattiche derivanti dalla presente legge cui non si possa

far fronte nell'ambito delle dotazioni organiche, si provvede esclusivamente mediante l'attribuzione di incarichi di insegnamento di durata non superiore al quinquennio, rinnovabili, anche ove temporaneamente conferiti a personale incluso nelle predette graduatorie nazionali. Dopo l'esaurimento di tali graduatorie, gli incarichi di insegnamento sono attribuiti con contratti di durata non superiore al quinquennio, rinnovabili. I predetti incarichi di insegnamento non sono comunque conferibili al personale in servizio di ruolo. Il personale docente e non docente, in servizio nelle istituzioni di cui all'art. 1 alla data di entrata in vigore della presente legge con rapporto di lavoro a tempo indeterminato, è inquadrato presso di esse in appositi ruoli ad esaurimento, mantenendo le funzioni e il trattamento complessivo in godimento. Salvo quanto stabilito nel secondo e nel terzo periodo del presente comma, nei predetti ruoli ad esaurimento è altresì inquadrato il personale inserito nelle graduatorie nazionali sopraindicate, anche se assunto dopo la data di entrata in vigore della presente legge.

7. Con uno o più regolamenti emanati ai sensi dell'art. 17, comma 2, della legge 23 agosto 1988, n. 400, su proposta del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica di concerto con il Ministro della pubblica istruzione, sentiti il CNAM e le competenti Commissioni parlamentari, le quali si esprimono dopo l'acquisizione degli altri pareri previsti per legge, sono disciplinati:

- a) i requisiti di qualificazione didattica, scientifica e artistica delle istituzioni e dei docenti;
- b) i requisiti di idoneità delle sedi;
- c) le modalità di trasformazione di cui al comma 2;
- d) i possibili accorpamenti e fusioni, nonché le modalità di convenzionamento con istituzioni scolastiche e universitarie e con altri soggetti pubblici e privati;
- e) le procedure di reclutamento del personale;
- f) i criteri generali per l'adozione degli statuti di autonomia e per l'esercizio dell'autonomia regolamentare;
- g) le procedure, i tempi e le modalità per la programmazione, il riequilibrio e lo sviluppo dell'offerta didattica nel settore;
- h) i criteri generali per l'istituzione e l'attivazione dei corsi, ivi compresi quelli di cui all'art. 4, comma 3, per gli ordinamenti didattici e per la programmazione degli accessi;
- i) la valutazione dell'attività delle istituzioni di cui all'art. 1.

8. I regolamenti di cui al comma 7 sono emanati sulla base dei seguenti principi e criteri direttivi:

- a) valorizzazione delle specificità culturali e tecniche dell'alta formazione artistica e musicale e delle istituzioni del settore, nonché definizione di standard qualitativi riconosciuti in ambito internazionale;
- b) rapporto tra studenti e docenti, nonché dotazione di strutture e infrastrutture, adeguati alle specifiche attività formative;
- c) programmazione dell'offerta formativa sulla base della valutazione degli sbocchi professionali e della considerazione del diverso ruolo della formazione del settore rispetto alla formazione tecnica superiore di cui all'art. 69 della legge 17 maggio 1999, n. 144, e a quella universitaria, prevedendo modalità e strumenti di raccordo tra i tre sistemi su base territoriale;
- d) previsione, per le istituzioni di cui all'art. 1, della facoltà di attivare, fino alla data di entrata in vigore di specifiche norme di riordino del settore, corsi di formazione musicale o coreutica di base, disciplinati in modo da consentire la frequenza agli alunni iscritti alla scuola media e alla scuola secondaria superiore;

e) possibilità di prevedere, contestualmente alla riorganizzazione delle strutture e dei corsi esistenti e, comunque, senza maggiori oneri per il bilancio dello Stato, una graduale statizzazione, su richiesta, degli attuali Istituti musicali pareggiati e delle Accademie di belle arti legalmente riconosciute, nonché istituzione di nuovi musei e riordino di musei esistenti, di collezioni e biblioteche, ivi comprese quelle musicali, degli archivi sonori, nonché delle strutture necessarie alla ricerca e alle produzioni artistiche. Nell'ambito della graduale statizzazione si terrà conto, in particolare nei capoluoghi sprovvisti di istituzioni statali, dell'esistenza di Istituti non statali e di Istituti pareggiati o legalmente riconosciuti che abbiano fatto domanda, rispettivamente, per il pareggiamento o il legale riconoscimento, ovvero per la statizzazione, possedendone i requisiti alla data di entrata in vigore della presente legge;

f) definizione di un sistema di crediti didattici finalizzati al riconoscimento reciproco dei corsi e delle altre attività didattiche seguite dagli studenti, nonché al riconoscimento parziale o totale degli studi effettuati qualora lo studente intenda proseguirli nel sistema universitario o della formazione tecnica superiore di cui all'art. 69 della legge 17 maggio 1999, n. 144;

g) facoltà di convenzionamento, nei limiti delle risorse attribuite a ciascuna istituzione, con istituzioni scolastiche per realizzare percorsi integrati di istruzione e di formazione musicale o coreutica anche ai fini del conseguimento del diploma di istruzione secondaria superiore o del proseguimento negli studi di livello superiore;

h) facoltà di convenzionamento, nei limiti delle risorse attribuite a ciascuna istituzione, con istituzioni universitarie per lo svolgimento di attività formative finalizzate al rilascio di titoli universitari da parte degli atenei e di diplomi accademici da parte delle istituzioni di cui all'art. 1;

i) facoltà di costituire, sulla base della contiguità territoriale, nonché della complementarità e integrazione dell'offerta formativa, Politecnici delle arti, nei quali possono confluire le istituzioni di cui all'art. 1 nonché strutture delle università. Ai Politecnici delle arti si applicano le disposizioni del presente articolo;

l) verifica periodica, anche mediante l'attività dell'Osservatorio per la valutazione del sistema universitario, del mantenimento da parte di ogni istituzione degli standard e dei requisiti prescritti; in caso di non mantenimento da parte di istituzioni statali, con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica le stesse sono trasformate in sedi distaccate di altre istituzioni e, in caso di gravi carenze strutturali e formative, soppresse; in caso di non mantenimento da parte di istituzioni pareggiate o legalmente riconosciute, il pareggiamento o il riconoscimento è revocato con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica.

9. Con effetto dalla data di entrata in vigore delle norme regolamentari di cui al comma 7 sono abrogate le disposizioni vigenti incompatibili con esse e con la presente legge, la cui ricognizione è affidata ai regolamenti stessi.

3 (Consiglio nazionale per l'alta formazione artistica e musicale). - 1. È costituito, presso il Ministero dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, il Consiglio nazionale per l'alta formazione artistica e musicale (CNAM), il quale esprime pareri e formula proposte:

a) sugli schemi di regolamento di cui al comma 7 dell'art. 2, nonché sugli schemi di decreto di cui al comma 5 dello stesso articolo;

b) sui regolamenti didattici degli istituti;

c) sul reclutamento del personale docente;

d) sulla programmazione dell'offerta formativa nei settori artistico, musicale e coreutico.

2. Entro un anno dalla data di entrata in vigore della presente legge, con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, previo parere delle competenti Commissioni parlamentari, espresso dopo l'acquisizione degli altri pareri previsti per legge, sono disciplinati:

a) la composizione del CNAM, prevedendo che:

1) almeno i tre quarti dei componenti siano eletti in rappresentanza del personale docente, tecnico e amministrativo, nonché degli studenti delle istituzioni di cui all'art. 1;

2) dei restanti componenti, una parte sia nominata dal Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica e una parte sia nominata dal Consiglio universitario nazionale (CUN);

b) le modalità di nomina e di elezione dei componenti del CNAM;

c) il funzionamento del CNAM;

d) l'elezione da parte del CNAM di rappresentanti in seno al CUN, la cui composizione numerica resta conseguentemente modificata.

3. In sede di prima applicazione della presente legge e fino alla prima elezione del CNAM, le relative competenze sono esercitate da un organismo composto da:

a) quattro membri in rappresentanza delle Accademie e degli ISIA;

b) quattro membri in rappresentanza dei Conservatori e degli Istituti musicali pareggiati;

c) quattro membri designati in parti eguali dal Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica e dal CUN;

d) quattro studenti delle istituzioni di cui all'art. 1;

e) un direttore amministrativo.

4. Le elezioni dei rappresentanti e degli studenti di cui al comma 3 si svolgono, con modalità stabilite con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica da pubblicare nella Gazzetta Ufficiale, entro tre mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, presso il Ministero dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, sulla base di liste separate, presentate almeno un mese prima della data stabilita per le votazioni.

5. Per il funzionamento del CNAM e dell'organismo di cui al comma 3 è autorizzata la spesa annua di lire 200 milioni.

4 (Validità dei diplomi). - 1. I diplomi rilasciati dalle istituzioni di cui all'art. 1, in base all'ordinamento previgente al momento dell'entrata in vigore della presente legge, ivi compresi gli attestati rilasciati al termine dei corsi di avviamento coreutico, mantengono la loro validità ai fini dell'accesso all'insegnamento, ai corsi di specializzazione e alle scuole di specializzazione.

2. Fino all'entrata in vigore di specifiche norme di riordino del settore, i diplomi conseguiti al termine dei corsi di didattica della musica, compresi quelli rilasciati prima della data di entrata in vigore della presente legge, hanno valore abilitante per l'insegnamento dell'educazione musicale nella scuola e costituiscono titolo di ammissione ai corrispondenti concorsi a posti di insegnamento nelle scuole secondarie, purché il titolare sia in possesso del diploma di scuola secondaria superiore e del diploma di conservatorio.

3. I possessori dei diplomi di cui al comma 1, ivi compresi gli attestati rilasciati al termine dei corsi di avviamento coreutico, sono ammessi, previo riconoscimento dei crediti formativi acquisiti, e purché in possesso di diploma di istruzione secondaria di secondo grado, ai corsi di diploma accademico di secondo livello di cui all'art. 2, comma 5, nonché ai corsi di laurea specialistica e ai master di primo livello presso le Università. I crediti acquisiti ai fini del conseguimento dei diplomi di cui al comma 1 sono altresì valutati nell'ambito dei corsi di laurea presso le Università.

3-bis. Ai fini dell'accesso ai pubblici concorsi sono equiparati alle lauree previste dal regolamento di cui al decreto ministeriale 3 novembre 1999, n. 509 del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, i diplomi di cui al comma 1, ivi compresi gli attestati rilasciati al termine dei corsi di avviamento coreutico conseguiti da coloro che siano in possesso del diploma di istruzione di secondo grado.

3-ter. Le disposizioni di cui al presente articolo si applicano alle Accademie di belle arti legalmente riconosciute e agli Istituti musicali pareggiati, limitatamente ai titoli rilasciati al termine di corsi autorizzati in sede di pareggiamento o di legale riconoscimento.- Il decreto del Ministro della pubblica istruzione 24 novembre 1998, reca: "Norme transitorie per il passaggio al sistema universitario di abilitazione all'insegnamento nelle scuole e istituti di istruzione secondaria ed artistica."

Il decreto del Presidente della Repubblica 31 ottobre 1975, n. 970, reca: "Norme in materia di scuole aventi particolari finalità".

La legge 19 novembre 1990, n. 341, reca: "Riforma degli ordinamenti didattici universitari". L'art. 3, comma 2, come modificato dalla legge qui pubblicata, così recita: "2. Uno specifico corso di laurea, articolato in due indirizzi, è preordinato alla formazione culturale e professionale degli insegnanti, rispettivamente, della scuola materna e della scuola elementare, in relazione alle norme del relativo stato giuridico. Il diploma di laurea costituisce titolo necessario, a seconda dell'indirizzo seguito, ai fini dell'ammissione ai concorsi a posti di insegnamento nella scuola materna e nella scuola elementare. Il diploma di laurea dell'indirizzo per la formazione culturale e professionale degli insegnanti della scuola elementare costituisce altresì titolo necessario ai fini dell'ammissione ai concorsi per l'accesso a posti di istitutore o istitutrice nelle istruzioni educative dello Stato. Ai due indirizzi del corso di laurea contribuiscono i dipartimenti interessati; per il funzionamento dei predetti corsi sono utilizzati le strutture e, con il loro consenso, i professori ed i ricercatori di tutte le facoltà presso cui le necessarie competenze sono disponibili."

- Il decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, reca: "Approvazione del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado". L'art. 401 così recita: "Art. 401 (Graduatorie permanenti). - 1. Le graduatorie relative ai concorsi per soli titoli del personale docente della scuola materna, elementare e secondaria, ivi compresi i licei artistici e gli istituti d'arte, sono trasformate in graduatorie permanenti, da utilizzare per le assunzioni in ruolo di cui all'art. 399, comma 1. 2. Le graduatorie permanenti di cui al comma 1 sono periodicamente integrate con l'inserimento dei docenti che hanno superato le prove dell'ultimo concorso regionale per titoli ed esami, per la medesima classe di concorso e il medesimo posto, e dei docenti che hanno chiesto il trasferimento dalla corrispondente graduatoria permanente di altra provincia. Contemporaneamente all'inserimento dei nuovi aspiranti è effettuato l'aggiornamento delle posizioni di graduatoria di coloro che sono già compresi nella graduatoria permanente 3. Le operazioni di cui al comma 2 sono effettuate secondo modalità da definire con regolamento da adottare con decreto del Ministro della pubblica istruzione, secondo la procedura prevista dall'art. 17, commi 3 e 4, della legge 23 agosto 1988, n. 400, nel rispetto dei seguenti criteri: le procedure per l'aggiornamento e l'integrazione delle graduatorie permanenti sono improntate a principi di

semplificazione e snellimento dell'azione amministrativa salvaguardando comunque le posizioni di coloro che sono già inclusi in graduatoria.

4. La collocazione nella graduatoria permanente non costituisce elemento valutabile nei corrispondenti concorsi per titoli ed esami.

5. Le graduatorie permanenti sono utilizzabili soltanto dopo l'esaurimento delle corrispondenti graduatorie compilate ai sensi dell'art. 17 del decreto-legge 3 maggio 1988, n. 140, convertito, con modificazioni, dalla legge 4 luglio 1988, n. 246, e trasformate in graduatorie nazionali dall'art. 8-bis del decreto-legge 6 agosto 1988, n. 323, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 ottobre 1988, n. 426, nonché delle graduatorie provinciali di cui agli articoli 43 e 44 della legge 20 maggio 1982, n. 270.

6. La nomina in ruolo è disposta dal dirigente dell'amministrazione scolastica territorialmente competente.

7. Le disposizioni concernenti l'anno di formazione di cui all'art. 440 si applicano anche al personale docente assunto in ruolo ai sensi del presente articolo.

8. La rinuncia alla nomina in ruolo comporta la decadenza dalla graduatoria per la quale la nomina stessa è stata conferita.

9. Le norme di cui al presente articolo si applicano, con i necessari adattamenti, anche al personale educativo dei convitti nazionali, degli educandati femminili dello Stato e delle altre istituzioni educative."

**Note all'art. 6:**

- La legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3, reca: "Modifiche al titolo V della parte seconda della Costituzione". Vedi al riguardo la nota relativa agli articoli 117 e 118 della Costituzione riportata all'art. 2. Si ritiene opportuno riportare, inoltre, l'art. 116 della Costituzione e l'art. 10 della predetta legge costituzionale n. 3 del 2001: "116. Il Friuli-Venezia Giulia, la Sardegna, la Sicilia, il Trentino-Alto Adige/Su'dtirolo e la Valle d'Aosta/Vallee D'Aoste dispongono di forme e condizioni particolari di autonomia, secondo i rispettivi statuti speciali adottati con legge costituzionale. La regione Trentino-Alto Adige/Su'dtirolo è costituita dalle province autonome di Trento e di Bolzano. Ulteriori forme e condizioni particolari di autonomia, concernenti le materie di cui al terzo comma dell'art. 117 e le materie indicate dal secondo comma del medesimo articolo alle lettere l), limitatamente all'organizzazione della giustizia di pace, n) e s), possono essere attribuite ad altre regioni, con legge dello Stato, su iniziativa della regione interessata, sentiti gli enti locali, nel rispetto dei principi di cui all'art. 119. La legge è approvata dalle Camere a maggioranza assoluta dei componenti, sulla base di intesa fra lo Stato e la regione interessata." "10. 1. Sino all'adeguamento dei rispettivi statuti, le disposizioni della presente legge costituzionale si applicano anche alle regioni a statuto speciale ed alle province autonome di Trento e di Bolzano per le parti in cui prevedono forme di autonomia più ampie rispetto a quelle già attribuite."

**Note all'art. 7:**

- Per l'art. 117, sesto comma, della Costituzione, si veda nelle note riportate all'art. 2. Per l'art. 17, comma 2, della legge 23 agosto 1988, n. 440, si veda nelle note riportate all'art. 2. - Per il decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, si veda nelle note riportate all'art. 1. - La legge 5 agosto 1978, n. 468, reca: "Riforma di alcune norme di contabilità generale dello Stato in materia di bilancio". L'art. 11-ter, commi 2 e 7, così recita: "11-ter (Copertura finanziaria delle leggi).

(Omissis).

2. I disegni di legge, gli schemi di decreto legislativo e gli emendamenti di iniziativa governativa che comportino conseguenze finanziarie devono essere corredati da una relazione tecnica, predisposta dalle amministrazioni competenti e verificata dal Ministero del tesoro, del bilancio e della programmazione economica sulla quantificazione delle entrate e degli oneri recati da ciascuna disposizione, nonché delle relative coperture, con la specificazione, per la spesa corrente e per le minori entrate, degli oneri annuali fino alla completa attuazione delle norme e, per le spese in conto capitale, della modulazione relativa agli anni compresi nel bilancio pluriennale e dell'onere complessivo in relazione agli obiettivi fisici previsti. Nella relazione sono indicati i dati e i metodi utilizzati per la quantificazione, le loro fonti e ogni elemento utile per la verifica tecnica in sede parlamentare secondo le norme da adottare con i regolamenti parlamentari.

(Omissis).

7. Qualora nel corso dell'attuazione di leggi si verificano o siano in procinto di verificarsi scostamenti rispetto alle previsioni di spesa o di entrata indicate dalle medesime leggi al fine della copertura finanziaria, il Ministro competente ne dà notizia tempestivamente al Ministro dell'economia e delle finanze, il quale, ove manchi la predetta segnalazione, riferisce al Parlamento con propria relazione e assume le conseguenti iniziative legislative. La relazione individua le cause che hanno determinato gli scostamenti, anche ai fini della revisione dei dati e dei metodi utilizzati per la quantificazione degli oneri autorizzati dalle predette leggi. Il Ministro dell'economia e delle finanze può altresì promuovere la procedura di cui al presente comma allorché riscontri che l'attuazione di leggi rechi pregiudizio al conseguimento degli obiettivi di finanza pubblica indicati dal Documento di programmazione economico-finanziaria e da eventuali aggiornamenti, come approvati dalle relative risoluzioni parlamentari. La stessa procedura è applicata in caso di sentenze definitive di organi giurisdizionali e della Corte costituzionale recanti interpretazioni della normativa vigente suscettibili di determinare maggiori oneri."

- La legge 10 febbraio 2000, n. 30, reca: "Legge-quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione".- La legge 20 gennaio 1999, n. 9, reca: "Disposizioni urgenti per l'elevamento dell'obbligo di istruzione".



## BIBLIOGRAFIA

- AA.VV., "Dossier Riforma", in *Professionalità*, 75, maggio-giugno, 2003, pp. I-XXXVIII
- Aldisio Sandro, *Come funziona la scuola*, Spelino&Kupfer Editori, Milano, 1995
- Amatucci Luciano, "Orientamento e innovazione nella scuola italiana", in *Orientamento Scolastico e Professionale*, 4, 1999, pp. 23-50
- Ambrosoli Luigi, "La scuola secondaria", in Cives Giacomo (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai giorni nostri*, La Nuova Italia, Firenze, 1990, pp. 105-151
- Arto Antonio, "La scuola del preadolescente (10-14 anni): una lettura evolutiva", in *Orientamenti Pedagogici*, 46, 1999, pp. 479-491
- Bensi Claudio (a cura di), "Formazione, lavoro, politiche sociali: il percorso a ostacoli verso gli obiettivi europei. Analisi e riflessioni tratte dal Rapporto ISFOL 2005", in *Professionalità*, 91, 2006, pp. I-XVI
- Bertagna Giuseppe, "La scuola tra theoria, téchne e apprendistato. Limiti e virtù di un (dis)adattamento epistemologico", in *Orientamenti Pedagogici*, 50, 2003, pp. 215-240
- Biblioteca di Documentazione Pedagogica, *Riforme nel curriculum dell'istruzione obbligatoria in alcuni Paesi dell'Unione Europea*, Unità Italiana di Eurydice, 1999
- Bonetta Gaetano, "La scuola dell'infanzia", in Cives Giacomo (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai giorni nostri*, La Nuova Italia, Firenze, 1990, pp. 1-51
- Brocca Beniamino, *Né mosche né ragnatele. La scuola in controluce, tra continuità e cambiamento*, Erickson, Trento, 2006
- Brocca Beniamino, Frabboni Franco, *Dialogo sulla riforma della scuola*, Editori Laterza, Bari, 2004
- Busi Michele (a cura di), "Le prospettive del sistema di istruzione e formazione professionale", in *Professionalità*, 92, 2006, pp. 4-7
- Caliman Geraldo, "Studenti a rischio e riforma scolastica", in *Orientamenti Pedagogici*, 46, 1999, pp. 492-502
- Capaldo Nunziante, Rondanini Luciano, *La scuola italiana al bivio. Modelli e ordinamenti a confronto*, Erickson, Trento, 2002
- Capaldo Nunziante, Rondanini Luciano, *Ripartire dalla scuola. Al di là delle riforme, migliorare la quotidianità educativa*, Erickson, Trento, 2005
- Castelli Cristina (a cura di), *Orientamento in età evolutiva*, Franco Angeli, Milano, 2002
- Castelli Cristina, Venini Lucia (a cura di), *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale. Teorie, modelli e strumenti*, Franco Angeli, Milano, 2002
- Catarsi Enzo, *Obbligo formativo e promozione umana*, Edizioni del Cerro, Tirrenia, 2005
- Cicatelli S., Ciucci Giuliani A., *Orientamento*, Editrice La scuola, Brescia, 2000
- Cives Giacomo (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai giorni nostri*, La Nuova Italia, Firenze, 1990

Cives Giacomo, "La scuola elementare e popolare", in Cives Giacomo (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai giorni nostri*, La Nuova Italia, Firenze, 1990, pp. 55-103

Colasanto Michele, "Tempo di agire", in *Professionalità*, 92, 2006, pp. 2-3

Corradini Luciano, "Forza e debolezza della famiglia europea", in *Orientamento scolastico e professionale*, 3, 1994, pp. 133-148

Corradini Luciano, "Orientare gli adolescenti in famiglia e a scuola, fra disagio e speranza", in *Orientamento Scolastico e Professionale*, 4, 1999, pp. 5-21

Corrao Sabrina, *Il focus group*, Franco Angeli, Milano, 2005

Dalle Fratte Gino, "Autonomia o decentramento?", in *Orientamenti Pedagogici*, 46, 1999, pp. 528-533

Damiano Elio, "Le riforme come formazione degli insegnanti", in *Orientamenti Pedagogici*, 46, 1999, pp. 517-526

De Fort Ester, "Gli insegnanti", in Cives Giacomo (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai giorni nostri*, La Nuova Italia, Firenze, 1990, pp. 199-261

De Souza Cyril, "Antropologia e riforma della scuola", in *Orientamenti Pedagogici*, 46, 1999, pp. 568-575

Di Agresti Carmela, "Le politiche formative dell'Unione Europea", in *Orientamenti Pedagogici*, 46, 1999, pp. 441-448

Dogana Ferdinando, *Psicopatologia dei consumi quotidiani*, Franco Angeli, Milano, 1993

Doglio Mauro, *Uscirne vivi. Manuale per sopravvivere a scuola ad uso delle giovani generazioni*, Lupetti Editori di Comunicazione, Milano, 2005

Ercolani Anna Paola, Areni Alessandra, *Statistica per la ricerca in Psicologia*, Il Mulino, Bologna, 1983

Fernandez Louis Sobrado, "Sviluppo professionale dei consiglieri di orientamento" in *Professionalità*, 75, maggio-giugno 2003, pp. 25-76

Ferroni Giulio, *La scuola sospesa. Istruzione, cultura e illusioni della riforma*, Einaudi, Torino, 1997

Forma (Manifesto di), "La formazione professionale che vogliamo: per la persona e al servizio del Paese", in *Professionalità*, 92, 2006, pp. 8-11

Frabboni Franco, *La scuola ritrovata*, Editori Laterza, Bari, 2002

Giannini Laura, "Il ragazzo al termine del primo ciclo", in Macchietti Sira Serenella (a cura di), *La riforma della scuola: quali prospettive pedagogiche?*, Bulzoni Editore, Roma, 2005

Giovannone Gianfranco, *Perché non sarò mai un insegnante*, Longanesi&C., Milano, 2005

Lucarelli Primula, "Genitori e nuovo obbligo scolastico", in *Professionalità*, 66, novembre-dicembre 2001, pp. 67-71

- Ludovico Marco, Purger Donatella, *La scuola oggi. Il manuale più aggiornato per orientarsi tra le regole della nuova riforma*, Sperling&Kupfer Editori, Milano, 2005
- Macchietti Sira Serenella (a cura di), *La riforma della scuola: quali prospettive pedagogiche?*, Bulzoni Editore, Roma, 2005
- Malizia Guglielmo (a), "Presentazione al numero monografico sulla riforma scolastica", in *Orientamenti Pedagogici*, 46, 1999, pp. 419-423
- Malizia Guglielmo (b), "Le riforme in Italia: il quadro d'insieme", in *Orientamenti Pedagogici*, 46, 1999, pp. 449-460
- Malizia Guglielmo, Nanni Carlo, "Dalla delega ai decreti attuativi: il difficile percorso della 53/2003", in *Orientamenti Pedagogici*, 50, 2003, pp. 873-903
- Mason L., Arcaini S., "Motivazione all'impegno scolastico, attribuzioni causali e rendimento in studenti di scuola media superiore" in *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 3, dicembre 2001, pp. 423-450
- Mastrocola Paola, *La scuola raccontata al mio cane*, Le fenici rosse – Ugo Guanda Editore, Parma, 2004
- Militerno Alessandro, *Linee essenziali della scuola italiana del Novecento*,USR Piemonte, Torino, 2004
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Contributo MIUR per il piano nazionale di orientamento. Linee di indirizzo e di azione*, Roma, aprile 2005
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Ministero degli Affari Esteri, Commissione Nazionale Italiana per l'UNESCO, *L'evoluzione del sistema educativo in Italia 1991-2000*, Roma, 2001
- Ministero della Pubblica Istruzione, *Il riordino dei cicli. Una riforma in cammino*, Servizio per la comunicazione, Roma, 2001
- Mion Renato, "Per quali giovani la riforma? Giovani e percorsi formativi nell'esperienza della scuola italiana alle soglie del 2000", in *Orientamenti Pedagogici*, 46, 1999, pp. 462-478
- Molinari Luciano, *La libertà di insegnamento nel sistema di autonomia, una "nuova" professionalità docente*, Amicia, Roma, 2005
- Moratti Letizia, Intervento alla presentazione "La nuova scuola per i giovani", Roma, 4 aprile 2003 ([www.istruzione.it](http://www.istruzione.it))
- Moratti Letizia, Intervento del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca alla Conferenza Interministeriale "Disagio Giovanile e dispersione scolastica", San Patrignano, 3-4 ottobre 2003 ([www.istruzione.it](http://www.istruzione.it))
- Nanni Carlo, "I nuovi saperi", in *Orientamenti Pedagogici*, 46, 1999, pp. 585-593
- Nanni Carlo, *La riforma della scuola. Le idee, le leggi*, LAS, Roma, 2003
- Niceforo Orazio, *Profilo di una scuola possibile. Temi e prospettive del riformismo scolastico alle soglie degli anni '90*, Tacchi Editore, Pisa, 1989
- Nicoli Dario, "Il nuovo sistema di formazione professionale. Avvio di una stagione fondativa", in *Professionalità*, 61, gennaio-febbraio 2001, pp. 22-31

Palmonari Augusto, "Identità, concetto di sé e compiti di sviluppo", in Palmonari Augusto (a cura di), *Psicologia dell'Adolescenza*, Il Mulino, Bologna, 1993, pp. 43-74

Pellerey Michele, "Il riordino dei cicli scolastici nel quadro di un obbligo formativo fino a diciotto anni", in *Orientamenti Pedagogici*, 46, 1999, pp. 534-538

Perrone Antonio, "La parità e le riforme", in *Orientamenti Pedagogici*, 46, 1999, pp. 539-546

Piscopo Carmine, Fusaro Francesco, *L'istruzione in Italia. Due percorsi di lettura*, Edisud, Salerno, 2003

Poláček Klement, "Il riordino dei cicli dell'istruzione e l'orientamento", in *Orientamenti Pedagogici*, 46, 1999, pp. 503-516

Pombeni Maria Luisa, "L'adolescente e la scuola", in Palmonari Augusto (a cura di), *Psicologia dell'Adolescenza*, Il Mulino, Bologna, 1993, pp. 245-262

Prelezo José Manuel, "Dal rapporto Faure al rapporto Delors. Orientamenti per la riforma della scuola alle soglie del 2000", in *Orientamenti Pedagogici*, 46, 1999, pp. 429-440

Ransenigo Pasquale, "Riforme e obbligo scolastico", in *Orientamenti Pedagogici*, 46, 1999, pp. 547-559

Regione Lombardia Formazione, Istruzione, Lavoro, "Il sistema lombardo della formazione: un percorso lungo tutta la vita", in *Formazione, Periodico della Direzione Generale Formazione, Istruzione e Lavoro della Regione Lombardia*, 2, 2004, pp. 4-9

Sbattella Fabio, "La famiglia come attore dell'orientamento", in Castelli Cristina (a cura di), *Orientamento in età evolutiva*, Franco Angeli, Milano, 2002

Scurati Cesare, "Riforme e nuova cultura organizzativa", in *Orientamenti Pedagogici*, 46, 1999, pp. 560-566

Semeraro Angelo, *Il mito della Riforma. La parabola laica nella storia educativa della Repubblica*, La Nuova Italia, Firenze, 1993

Ufficio legislativo del Ministero dell'Istruzione, *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del Primo Ciclo di Istruzione (6-14 anni)*, allegato D, 2004 ([www.istruzione.it](http://www.istruzione.it))

Vannini Ira, "Prima dell'innalzamento dell'obbligo. Un'indagine empirica tra gli iscritti della Formazione Professionale", in *Professionalità*, 56, marzo-aprile 2000, pp. 83-92

Viglietti Mario, "Ruolo della famiglia nell'orientamento dei figli", in *Orientamento Scolastico e Professionale*, 3, 1994, pp. 161-174