

ASSESSORATO ISTRUZIONE, FORMAZIONE, LAVORO,  
POLITICHE PER LA SICUREZZA SUL LAVORO  
DELLA PROVINCIA DI BOLOGNA

STUDI E RICERCHE / 15

Il testo è disponibile sul sito Internet di Carocci editore  
nella sezione "PressonLine"

I lettori che desiderano  
informazioni sui volumi  
pubblicati dalla casa editrice  
possono rivolgersi direttamente a:

Carocci editore  
via Sardegna 50,  
00187 Roma,  
telefono 06 / 42 81 84 17,  
fax 06 / 42 74 79 31

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



Assessorato Istruzione, Formazione, Lavoro,  
Politiche per la sicurezza sul lavoro  
della Provincia di Bologna

## Alternanza, ma non solo...

Le relazioni tra scuola, territorio, mondo del lavoro  
nella provincia di Bologna: gli esiti di un percorso biennale

A cura di  
Mauro Levratti, Sara Elisabetta Masi, Sandra Zaramella



Carocci editore

Rif. P.A. 3016/06 approvato con Determinazione dirigenziale n. 55/2006 CR 42 del 27/12/2006.

Le attività di indagine descritte nella presente pubblicazione sono state realizzate nell'ambito dei seguenti progetti, tutti finanziati dalla Provincia di Bologna al soggetto gestore Feedback s.n.c.

Per l'indagine sulle relazioni scuola-territorio-mondo del lavoro:

P.A. 2006-3001/BO approvato con Det. Dir. n. 6 del 31/3/2006

P.A. 2006-3007/BO approvato con Det. Dir. n. 50 del 21/12/2006

Per il monitoraggio dei percorsi di alternanza scuola-lavoro:

P.A. 2006-3000/BO approvato con Det. Dir. n. 6 del 31/3/2006

P.A. 2006-3008/BO approvato con Det. Dir. n. 47 del 20/12/2006

1<sup>a</sup> edizione, gennaio 2008  
© copyright 2008 by  
Provincia di Bologna

Realizzazione editoriale: Le Varianti, Roma

Finito di stampare nel gennaio 2008  
dalla Litografia Varo (Pisa)

ISBN 978-88-430-4608-9

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

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

# Indice

<b>Presentazione</b>	9
di <i>Paolo Rebaudengo</i>	

<b>Introduzione</b>	II
di <i>Anna Del Mugnaio</i>	

<b>Ringraziamenti</b>	15
-----------------------	----

## Parte prima Le relazioni scuola-territorio-mondo del lavoro: un'indagine nella provincia di Bologna

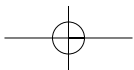
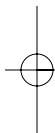
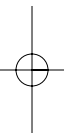
<b>1. Scuola e impresa: approccio teorico e impostazione della ricerca</b>	19
di <i>Sara Elisabetta Masi e Sandra Zaramella</i>	
1.1. Scuola e impresa: verso un necessario riavvicinamento	19
1.2. Trasformazioni del lavoro, dei sistemi educativi e valore aggiunto nella creazione del rapporto scuola-impresa	23
1.3. L'impostazione metodologica della ricerca	29
<b>2. La mappatura delle relazioni scuola-territorio-mondo del lavoro e le interviste ai testimoni significativi</b>	35
di <i>Sara Elisabetta Masi e Sandra Zaramella</i>	
2.1. La mappa delle relazioni scuola-territorio-mondo del lavoro nella provincia di Bologna	35
2.2. Le risultanze delle interviste ai testimoni significativi	40
2.3. Brevi osservazioni	47

<b>3.</b>	<b>Le analisi di caso</b>	<b>49</b>
	<i>di Sara Elisabetta Masi e Sandra Zaramella</i>	
3.1.	Premessa	49
3.2.	Caso 1: le borse-lavoro del Nuovo Circondario imolese	50
3.3.	Caso 2: il corso serale tecnico della moda Centergross, scuola di stilismo e modellismo	55
3.4.	Caso 3: lo stage presso l'Agenzia delle Entrate Bologna n. 2	59
3.5.	Caso 4: i progetti della ditta FAR s.r.l. e della ditta Cevolani all'Istituto tecnico industriale "Aldini Valeriani"	62
3.6.	Caso 5: l'azienda CEDAC e l'Istituto statale di istruzione superiore "Caduti della Direttissima" di Castiglione dei Pepoli	67
<b>4.</b>	<b>Conclusioni</b>	<b>73</b>
	<i>di Sandra Zaramella</i>	
	<b>Bibliografia</b>	<b>79</b>

**Parte seconda**  
**Le esperienze di alternanza scuola-lavoro promosse**  
**dalla Provincia di Bologna**

<b>5.</b>	<b>Il quadro normativo di riferimento</b>	<b>85</b>
	<i>di Mauro Levratti</i>	
<b>6.</b>	<b>Il monitoraggio delle esperienze realizzate nel corso del- l'anno scolastico 2005-06</b>	<b>87</b>
	<i>di Mauro Levratti</i>	
6.1.	Gli ambiti di indagine e le procedure metodologiche	88
6.2.	Gli esiti delle rilevazioni effettuate	93
<b>7.</b>	<b>Il monitoraggio delle esperienze realizzate nel corso del- l'anno scolastico 2006-07</b>	<b>107</b>
	<i>di Mauro Levratti</i>	
7.1.	Gli ambiti di indagine e le procedure metodologiche	108
7.2.	L'analisi documentale dei progetti	109

7.3.	Informazioni quantitative, riscontro delle azioni e degli esiti, strumenti elaborati, percezioni di efficacia e criticità	112
7.4.	Le attività laboratoriali connesse alla progettazione e alla valutazione dei percorsi di alternanza	125
<b>8.</b>	<b>Il <i>valore aggiunto</i> e le <i>condizioni di efficacia</i> delle esperienze di alternanza scuola-lavoro</b> <i>di Mauro Levratti</i>	<b>145</b>
8.1.	Il <i>valore aggiunto</i> dal punto di vista degli studenti	145
8.2.	Il <i>valore aggiunto</i> dal punto di vista delle imprese	150
8.3.	Il <i>valore aggiunto</i> dal punto di vista della scuola	152
8.4.	Le <i>condizioni di efficacia</i> delle esperienze di alternanza	153





# Presentazione

di *Paolo Rebaudengo*\*

Attribuiamo al nostro impegno per la crescita qualitativa dell'offerta formativa e per lo sviluppo del territorio bolognese un carattere strategico, che si fonda sull'idea condivisa che l'istruzione e la formazione costituiscono elementi imprescindibili per lo sviluppo sociale ed economico delle nostre comunità e delle persone che vi abitano.

Il nostro territorio non ha atteso le indicazioni del Consiglio Europeo di Lisbona del 2000 per riconoscere che un'economia competitiva deve identificarsi con un'"economia della conoscenza", e quindi sviluppare e diffondere l'apprendimento lungo tutto il corso della vita.

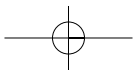
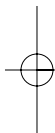
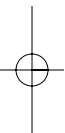
I risultati raggiunti non sono tuttavia garantiti per il prossimo futuro. L'incremento occupazionale resta una priorità, da perseguire attraverso il coordinamento degli interventi formativi e informativi per l'occupabilità, l'integrazione effettiva tra le politiche dell'istruzione, della formazione e del lavoro.

Dobbiamo continuare a favorire lo sviluppo di processi realizzati "dal basso", che nascono dal dinamismo e dalla voglia di fare del nostro mondo del lavoro e sociale, così come delle nostre autonomie scolastiche. Processi da innescare e alimentare attraverso la sottoscrizione diretta di "patti" fra i soggetti interessati, anche indipendenti dalle norme, che ci auguriamo possano moltiplicarsi e diventare una normale modalità d'interazione, rendendo il nostro sistema scolastico un modello sempre più sensibile alle variazioni della domanda formativa, sia dei singoli sia delle imprese.

Il presente volume offre un repertorio significativo di simili iniziative, interessante non solo sul piano della documentazione quantitativa delle esperienze sin qui realizzate, ma soprattutto su quello della ricerca delle motivazioni e delle condizioni di efficacia.

È a queste ultime, infatti, alla loro progressiva esplicitazione e diffusione, che occorre puntare per far sì che dall'incontro fra scuola, impresa e territorio possa derivare un *valore aggiunto* non effimero, funzionale al soddisfacimento sia delle esigenze delle imprese sia degli interessi individuali e professionali espressi dai soggetti destinatari, che sempre di più avvertono un bisogno di circolarità fra la dimensione formativa e lavorativa.

\* Assessore all'Istruzione, Formazione, Lavoro, Politiche per la sicurezza sul lavoro della Provincia di Bologna.



# Introduzione

di Anna Del Mugnaio\*

La Provincia di Bologna – attraverso il Servizio Scuola, prima, e il Servizio Scuola e Formazione, successivamente – ha realizzato un percorso abbastanza intenso e lungo nell’ambito della progettazione di interventi connessi al rapporto scuola-territorio-lavoro.

Nel periodo 2000-03 sono stati attivati nel nostro territorio – nel triennio di scuole secondarie superiori – circa 50 percorsi integrati progettati sulla base delle indicazioni fornite dalla deliberazione G.R. Emilia-Romagna 2354/1997, che prevedevano fino a un massimo di 500 ore di attività curricolare nell’arco del triennio, svolte in integrazione tra scuola e formazione professionale e comprensive di 150 ore di stage in azienda.

Al di là del dato quantitativo, ciò che rileva segnalare è l’attenzione che abbiamo cercato di prestare alla qualità delle iniziative e alla valutazione del loro impatto sui sistemi. Le esperienze di integrazione sono state sostenute attraverso la stesura di linee-guida, un progetto volto a individuare e gestire le criticità emerse nel corso delle attività, la realizzazione di azioni di formazione per tutor dell’imprese e per facilitatori dell’integrazione, l’implementazione di un sito web dedicato e, infine, un’attenta azione di monitoraggio e valutazione documentata in una pubblicazione apparsa nella stessa collana “Studi e ricerche” a cui appartiene il presente volume (Marcuccio, 2004).

Attraverso questo insieme di azioni è stato possibile rilevare e diffondere nel sistema non solo gli aspetti connessi alla valenza *motivazionale e orientativa* delle esperienze di integrazione fra scuola e mondo produttivo, ma anche e soprattutto quelli connessi alle loro *potenzialità innovative*: dal punto di vista *curricolare e didattico*, della qualificazione dell’offerta formativa.

La riflessione attorno a questi temi è stata successivamente sviluppata grazie a ulteriori azioni di sistema e di accompagnamento<sup>1</sup>, volte a promuovere presso alcune realtà scolastiche e territoriali della provincia specifiche indagini sul rapporto tra *curricula* scolastici e fabbisogni del mondo del lavoro.

Negli anni di programmazione 2005 e 2006 il Servizio Scuola e Formazione ha successivamente attivato – in accordo con le linee-guida della Regione Emilia-Romagna (deliberazione G.R. del 14 febbraio 2005, n. 289, di Ap-

\* Dirigente del Servizio Scuola e Formazione della Provincia di Bologna.

*provazione degli standard qualitativi inerenti la metodologia didattica dell'Alternanza scuola-lavoro*) – circa 40 progetti di alternanza scuola-lavoro, che hanno coinvolto, nell'arco di due anni scolastici, circa 60 gruppi classe di istituti tecnici e professionali. In sostanziale continuità con le esperienze precedenti, anche dei percorsi di alternanza ci si è sforzati di qualificare soprattutto la valenza curricolare, attraverso la previsione di una progettazione modulare multidisciplinare da rivolgere all'intero gruppo classe, la valorizzazione del ruolo delle imprese fin dalla fase di progettazione, una forte attenzione ai momenti della valutazione e della certificazione.

Anche in questo caso, la progettazione e la realizzazione dei percorsi sono state accompagnate da azioni di assistenza, monitoraggio e valutazione in capo allo Sportello per la Valutazione, nonché da un percorso di formazione per tutor scolastici, aziendali e della formazione professionale, organizzato in sinergia con l'Ufficio scolastico regionale Emilia-Romagna.

Contestualmente all'avvio delle esperienze di alternanza ha preso corpo – sempre nell'ambito delle attività dello Sportello per la Valutazione e in raccordo con la UO Programmazione scolastica del Servizio Scuola e Formazione – un'ulteriore linea di ricerca, diretta a esplorare le relazioni fra scuola, imprese e contesti territoriali sorte al di fuori dei riferimenti normativi dell'alternanza, a partire da motivazioni e bisogni direttamente e autonomamente espressi da scuole e aziende. In una prima fase è stata realizzata una mappatura di tali esperienze che ha consentito di mettere in luce l'esistenza di un universo di pratiche (e di approcci al tema oggetto d'indagine) fortemente variegato e complessivamente fertile. Successivamente si è proceduto ad approfondimenti di natura più qualitativa, attraverso interviste a testimoni privilegiati e analisi di caso dirette a indagare le motivazioni specifiche di tutti gli attori – al di là della pur rilevante dimensione occupazionale – e le modalità operative di progettazione, realizzazione e verifica, l'efficacia percepita e l'impatto sulle organizzazioni.

Attorno e contestualmente alle azioni di sostegno dei percorsi di alternanza e di esplorazione delle ragioni e delle forme attraverso cui è andato costituendosi nel territorio provinciale un ricco tessuto di relazioni fra scuole e imprese, ha preso progressivamente corpo una vera e propria cornice tecnico-istituzionale. Il Gruppo di lavoro interistituzionale<sup>2</sup> – nato con determinazione dirigenziale del 24 marzo 2006, n. 91186 – ha assolto inizialmente una funzione prevalentemente informativa e di coordinamento tecnico-amministrativo, relativamente alle attività di programmazione e gestione dei bandi provinciali e regionali dell'alternanza. Rapidamente, tale Gruppo è andato tuttavia configurandosi come un vero e proprio presidio e laboratorio di idee attorno al tema più ampio del rapporto scuola-imprese-territorio<sup>3</sup>.

Questo è il quadro di azioni e intenzionalità all'interno del quale si collocano le due ricerche proposte una nella prima e l'altra nella seconda parte di questo volume.

Sia le esperienze di alternanza sia le esperienze scuola-impresa, individuate come esempi di buone prassi, sono state *interrogate* e valutate in rap-

porto al possibile *valore aggiunto* che può derivare dall'incontro fra scuola e mondo del lavoro, alle ragioni e ai modi attraverso i quali scuole e imprese possono unirsi in un patto che, a partire da *mission* anche diverse, mette al centro il miglioramento della qualità formativa e – per questa via – il sostegno allo sviluppo e alla produttività dei nostri territori.

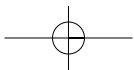
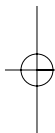
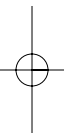
L'individuazione, il consolidamento e l'accrescimento di tale *valore aggiunto* riteniamo possano contribuire in modo non marginale, attraverso le opportune declinazioni, ad affrontare ulteriori temi rilevanti – come quello del rilancio della cultura tecnica e quello della realizzazione dei poli tecnici – che a breve saremo chiamati ad affrontare.

### Note

1. Rientrano nel quadro di tali azioni otto progetti di ricerca curricolare congiunta, alcune indagini sulla transizione scuola-lavoro in specifiche aree territoriali, la sperimentazione di un servizio a supporto dell'incontro tra scuola e imprese per la realizzazione di stage e una ricerca sul valore formativo delle esperienze in azienda e sulle dinamiche di insegnamento-apprendimento a esse connesse (quest'ultima consultabile sul sito [www.integrazioneonline.it](http://www.integrazioneonline.it)).

2. Al Gruppo, presieduto dal Servizio Scuola e Formazione e coordinato dallo Sportello per la Valutazione, partecipano rappresentanti dell'Ufficio scolastico regionale, dell'Ufficio scolastico provinciale, di Unioncamere Emilia-Romagna, della Camera di commercio di Bologna, dell'Università di Bologna, dell'Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica – ex Istituto regionale di ricerca educativa (IRRE) Emilia-Romagna – e, per la Provincia di Bologna, rappresentanti del Nuovo Circondario imolese e dell'Assessorato Attività Produttive.

3. La prospettiva è di collocare tale Gruppo all'interno e in raccordo con il sistema di *governance* provinciale, in particolare la Conferenza provinciale di coordinamento e la Commissione provinciale di concertazione.



## Ringraziamenti

Si ringraziano per il prezioso supporto nell'impostazione metodologica di entrambe le ricerche tutti i membri del Gruppo di lavoro interistituzionale e in particolare le dott.sse Anna Del Mugnaio, Antonella Migliorini e Barbara Giullari (rispettivamente, dirigente del Servizio Scuola e Formazione e referenti dell'UO Programmazione formativa e dell'UO Programmazione scolastica della Provincia di Bologna), la dott.ssa Francesca Baroni (responsabile dello Sportello per la Valutazione e titolare del soggetto gestore Feedback s.n.c.), la dott.ssa Sabina Urbinati (collaboratrice dello Sportello per la Valutazione), il prof. Michele La Rosa (Università di Bologna), le dott.sse Cinzia Buscherini e Isabella Filippi (Ufficio scolastico regionale Emilia-Romagna), la dott.ssa Daniela Zaccolo (Ufficio scolastico provinciale Bologna), il dott. Stefano Lenzi e la dott.ssa Elisabetta Ortolan (Unioncamere regionale, Emilia-Romagna), le dott.sse Patrizia Iacopini e Valeria Masotti (Camera di commercio, Bologna), la dott.ssa Barbara Forni (Nuovo Circondario imolese), il dott. Antonio Barresi (Settore Sviluppo economico, UO Progetti d'impresa e SUAP, Provincia di Bologna), il dott. Ettore Piazza (esperto).

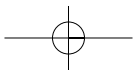
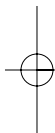
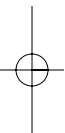
Per la ricerca presentata nella prima parte del volume sentiti ringraziamenti vanno a tutti coloro che ci hanno offerto la loro collaborazione nelle diverse fasi della ricerca fornendoci materiali e informazioni sulle diverse esperienze di relazione tra scuola e lavoro riportate nel rapporto. Ringraziamo tutti gli allievi e gli ex allievi che ci hanno raccontato le loro esperienze e tra essi ricordiamo in particolare Francesca Fanti, Elisa Grandi e Davide Pancaldi; ringraziamo inoltre la prof.ssa Daniela Aureli e il prof. Roberto Bondi (Istituto statale di istruzione superiore, ISIS, "Caduti della Direttissima", Castiglione dei Pepoli), il dott. Mario Gaiani (Istituto di istruzione professionale lavoratori edili di Bologna e provincia, IIPLE), il sig. Vittorio Grandi (DI.CO. Service), il dott. Piero Mannini (Studio FMB), il prof. Giovanni Sedioli (Museo del Patrimonio industriale, Comune di Bologna), il prof. Felice Signoretti (Liceo "Laura Bassi"), la dott.ssa Giovanna Trombetti (Settore Sviluppo economico, UO Progetti d'impresa e SUAP, Provincia di Bologna), il dott. Umberto Degli Esposti (CEDAC Software), la prof.ssa Paola Guazzaloca e il prof. Marco Benni (Istituti tecnici e professionali "Aldini Valeriani" e "Sirani", Bologna),

il dott. Michele Castrovilli e l'ing. Paolo Pandolfo (FAR s.r.l.), il dott. Paolo Aiuola (Cevolani S.p.a.), le prof.sse Paola Mambelli, Mirka Orsi, Katia Sassatelli, Claudia Tartarini (Istituto professionale statale per l'industria e l'artigianato, IPSIA, "M. Malpighi", Crevalcore), il dott. Adriano Aere (Consorzio moda Centergross), la prof.ssa Elisa Montebugnoli (Istituto tecnico commerciale statale, ITCS, "R. Luxemburg"), il dott. Pasqualino Angellotti e la dott.ssa Adelia Provinciali (Agenzia delle Entrate, Bologna), il prof. Giuseppe Collina (ISIS "Alberghetti", Imola), il prof. Mario Faggella (Istituto "L. Paolini-Cassiano", Imola), la dott.ssa Barbara Salaroli (ditta SACMI), la dott.ssa Francesca Preti (Ente di formazione professionale CIOFS, Bologna).

Relativamente alla ricerca presentata nella seconda parte del volume si ringraziano la dott.ssa Tiziana Di Celmo, responsabile dell'UO Programmazione attività formative, i docenti e formatori componenti del Gruppo congiunto dello Sportello per la Valutazione: Angela Bacchi (Liceo paritario "S. Vincenzo"), Anna Cortelli e Elena Minelli (Consorzio per la formazione e lo sviluppo delle piccole e medie imprese, COFIMP), Francesca De Leo (IIPLE), Cristina Donà e Marilena Mattioli (ITCS "R. Luxemburg"), Paola Guazzaloca (Istituto tecnico industriale "Aldini Valeriani"), Sandra Licini (Istituto di istruzione superiore, IIS, "E. Mattei"), Sabrina Montorsi e Simona Rubini (ECIPAR), Maria Orecchia (ENAIIP), Massimo Peron (CIOFS-FP), Annalisa Rabuiti (EFESO), Angelo Tuccio (ISIS "J. M. Keynes"); i docenti e i tutor aziendali che hanno partecipato alle attività laboratoriali: Emilia Mazzacuva, Raffaele Camangi, Patrizia Zannoni (ISIS "Crescenzi-Pacinotti"), Domenico Macchione (ISIS "Archimede"), Flavio Maria De Bernardis (ISIS "L. Fantini"), Massimo Trabucchi (Cooperativa edile Appennino), Patrizia Monti (Italcostruzioni), Ivano Manara (Collegio dei periti della Provincia di Bologna), Roberto Cervi (Dall'Olio Costruzioni), ing. Luca Lenzi, Luciano Carrozzo (Studio tecnico Luciano Carrozzo) e il dott. Mario Gaiani, direttore di IIPLE.



Parte prima  
Le relazioni  
scuola-territorio-mondo del lavoro:  
un'indagine nella provincia di Bologna



## I

# Scuola e impresa: approccio teorico e impostazione della ricerca

di Sara Elisabetta Masi e Sandra Zaramella\*

## I.1

## Scuola e impresa: verso un necessario riavvicinamento

L'impresa ha per lungo tempo delegato in modo tacito alla scuola la formazione dei quadri tecnici e delle figure operaie qualificate, esimendosi da un impegno finanziario e culturale giudicato inessenziale ai fini del buon funzionamento delle imprese. La rigida separazione tra il tempo dell'apprendimento e dell'accumulazione delle conoscenze e il tempo del lavoro, quale scelta "politica", ha caratterizzato quasi tutti i paesi europei fino agli anni Sessanta. A partire dagli anni Settanta tale sistema "lineare" è stato via via rimesso in discussione evidenziando l'esigenza di prendere in considerazione le motivazioni che spingono i soggetti a certe scelte, facendo sempre più del soggetto un interlocutore attivo nella determinazione dei propri esiti professionali, ma anche mettendo in rilievo come, in seguito alle più recenti trasformazioni dei sistemi produttivi, le carriere di vita siano sempre più "discontinue" e "fluide" (Bauman, 2000) e comportino profonde trasformazioni nei modi di concepire l'istruzione, il lavoro e il loro rapporto (Lodigiani, 2003)<sup>1</sup>.

In questo quadro e sotto la spinta degli organismi internazionali, l'idea di un «necessario riavvicinamento con le imprese» (OECD, 1993, p. 132) da parte del sistema scolastico si diffonde e prende forma in tutta una serie di discorsi, dibattiti e pratiche al punto che si viene a delineare l'ipotesi di una «maggiore articolazione della pratica sociale tra educazione e lavoro» (Doray, Maroy, 1995, p. 664) che sia però capace di fondare tale legame su basi nuove «sganciate da una semplice dipendenza funzionale e lineare dell'istruzione dal mercato del lavoro e dalle esigenze dell'innovazione tecnologica» (Besozzi, 1998, p. 17).

A livello europeo, il *Libro Bianco* di Delors (Commissione della Comunità Europea, 1994) individua per la lotta contro la disoccupazione l'esigenza di diffondere una solida formazione di base attraverso formule di apprendistato e tirocini, lo sviluppo di solide relazioni con il mondo dell'impresa e l'in-

\* Ricercatrici del CIDOSPel, Università di Bologna, e collaboratrici dello Sportello per la Valutazione della Provincia di Bologna.

I PARR. 1.1 e 1.3 sono di Sara Elisabetta Masi; il PAR. 1.2 è di Sandra Zaramella.

tegrazione con la formazione professionale. Nel 1995 tali proposte sono poi riprese nel *Libro Bianco su istruzione e formazione* (Commissione della Comunità Europea, 1995) dove lo sviluppo dell'attitudine al lavoro «che è fondata sull'acquisizione delle competenze metodologiche per imparare da soli. O meglio per imparare a imparare» (Moro, 1998, p. 21) costituisce un nucleo fondamentale del documento. Delors ribadisce dunque la centralità della responsabilità individuale, ma anche la necessità di sostenere il soggetto attraverso il suo inserimento in una rete di agenzie formative e attraverso lo sviluppo di forme di partenariato tra istituti di istruzione e imprese, al fine di «limitare» quel senso di insicurezza e di provvisorietà che accompagna il processo di individualizzazione permettendo così al soggetto di ancorarsi a contesti sociali che consentono di sviluppare sentimenti di appartenenza, intesa reciproca, condivisione, ossia di inserirsi in «forme reticolari di vita sociale» (Giaccardi, Magatti, 2000, p. 84) nelle quali poter esprimere l'esigenza di assumere un ruolo all'interno del contesto sociale.

Tali indicazioni si traducono, sul piano delle politiche, nella messa a punto di molteplici dispositivi istituzionalizzati di alternanza secondo ritmi e temporalità variabili nei diversi Stati europei<sup>2</sup>. Più specificatamente per quanto concerne l'Italia, ad esempio, con la legge del 24 giugno 1997, n. 196, *Norme in materia di promozione dell'occupazione*, al fine di realizzare momenti di alternanza tra studio e lavoro e di agevolare le scelte professionali attraverso la conoscenza diretta del mondo del lavoro e il raccordo tra istruzione e quest'ultimo, si prevede la possibilità, per coloro che avessero assolto l'obbligo scolastico, di accedere a iniziative di stage e tirocini formativi (Giullari, 2006). La 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*, assicura 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 sul mercato del lavoro. In particolare, l'art. 2 indica nella sperimentazione di «altre» metodologie didattiche, basate sia sul sapere che sul saper fare, un'opportunità per avvicinare e fare interagire i due mondi: quello della scuola e quello del lavoro «per assicurare ai giovani, oltre la conoscenza di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro» (art. 4). Con il D.Lgs. 17 ottobre 2005, n. 226, *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione ai sensi della legge 28 marzo 2003, n. 53*, nel secondo ciclo sono previste «esercitazioni pratiche, esperienze formative, stage realizzati in Italia o all'estero anche con periodi di inserimento nelle realtà culturali, sociali, produttive, professionali e dei servizi»<sup>3</sup>.

Di conseguenza, si delinea un sistema educativo fondato su criteri di policentrismo (in quanto molteplici risultano essere le agenzie e le occasioni formative a cui il soggetto può attingere), di interdipendenza (le sinergie tra le diverse agenzie formative possono svilupparsi solo attraverso una chiara definizione dei compiti e delle responsabilità di ciascuna agenzia coinvolta) e di integrazione (le relazioni tra le diverse agenzie non possono non tendere a dar vita a un sistema integrato, coerente nel suo insieme) (Besozzi, 1998, p. 18). In particolare, emerge l'esigenza di passare da un sistema scuola-centrico a un sistema reticolare di apprendimento costituito da una rete di poli formativi (alla scuola si affianca il luogo di lavoro, la famiglia, il gruppo dei pari ecc.), «autonomamente legittimati, ma al tempo stesso interconnessi a vari livelli» (Lodigiani, 2003, p. 111). Tra queste molteplici agenzie formative, si richiama il ruolo e la rilevante responsabilità delle imprese nel produrre conoscenza non solo nei soggetti già formati, ma più in generale per i giovani e gli adulti.

Il rapporto con le imprese da parte del sistema scolastico e formativo assume dunque una dimensione maggiormente educativa: la possibilità di entrare in rapporto con il mondo del lavoro costituisce per i giovani un'occasione di «esplorazione occupazionale» aiutandoli nel processo di costruzione di un'immagine del sé adulto e nel definire la propria percezione del lavoro (aspetto quest'ultimo particolarmente importante in un momento in cui la cultura del lavoro può risultare, sotto alcuni aspetti, in crisi per cui pare sempre più necessario mettere in relazione la dimensione tecnico-professionale del lavoro con quella etica).

La creazione di rapporti tra sistema educativo e sistema produttivo dovrebbe essere infatti finalizzata non tanto a formare a un posto o a un tipo di impiego (e quindi non tanto o, forse, non solo, a promuovere l'acquisizione da parte del soggetto alle irrinunciabili caratteristiche di «occupabilità», per riprendere la terminologia comunitaria) quanto piuttosto come strumento per aprire spazi alle aspirazioni e alle attitudini del soggetto favorendo il passaggio dal concetto di «occupabilità» a quello di «capacitazione» quale «capacità di acquisire funzionamenti»<sup>4</sup> per il raggiungimento del proprio benessere sociale, e più in generale come «la libertà di procedere verso obiettivi ritenuti importanti» (Sen, 1992, p. 64). Il concetto di «capacitazione» pone al centro il tema della qualità dell'occupazione come principale sfida politica, in contrasto con la logica dell'occupabilità che si sofferma piuttosto sull'esigenza di sviluppare politiche capaci di produrre soluzioni attraenti per incoraggiare l'adattamento degli individui alle richieste del mercato (Bonvin, 2006). In tal senso, le molteplici esperienze di alternanza dovrebbero proporsi non solo come strumento di avvicinamento al lavoro, ma più ampiamente come percorso di crescita della persona nella sua globalità, promuovendo il potenziamento di quelle «capacitazioni» necessarie per l'attivazione di processi di scelta autonomi. Fondamentale dunque risulta il superamento di una prospettiva meramente funzionale delle esperienze di alternanza, che per sostanzarsi, evitando contemporaneamente il rischio di deistituzionalizzare il

sistema scolastico, deve fondarsi su un rinnovato rapporto tra le istituzioni scolastiche e quelle produttive (Giullari, 2006).

L'idea è che il rapporto scuola-impresa può essere considerato come qualificato se si iscrive in un compromesso istituzionale risultante da una transazione interorganizzativa tra attori economici e attori del sistema educativo. Per istituzionalizzazione, noi intendiamo certamente il modo con cui i periodi di alternanza tra scuola e impresa sono stati riconosciuti e formalizzati nei testi ufficiali. Tuttavia, l'istituzionalizzazione fa anche riferimento alla diffusione di un modello di alternanza come principio pedagogico nelle pratiche e nelle rappresentazioni degli attori del sistema educativo e produttivo. Al fine infatti di non concepire questo processo come il solo risultato di un'evoluzione strutturale dove l'economia domina le trasformazioni sul sistema educativo (sia nel modo dei teorici del capitale umano sia di quelli della corrispondenza degli anni Settanta o, ancora, nelle proposte neoliberiste degli anni Novanta)<sup>5</sup>, la pratica sociale di articolazione del rapporto tra scuola e impresa deve essere intesa come il risultato di un lavoro tra attori che contribuiscono a rafforzare delle relazioni che nel passato erano deboli. Tale pratica sociale, per essere conseguita, richiede poi il coinvolgimento di diversi attori che operano a diversi livelli: a livello politico e istituzionale (responsabili dei sindacati e dei datori di lavoro, enti locali ecc.), ma anche a quello organizzativo (dirigenti scolastici e imprenditori) e a quello operativo (insegnanti, tutor nelle imprese, studenti ecc.). In tale quadro diventa determinante il modo in cui scuola e impresa, localmente, si mettono in relazione: il territorio rappresenta la variabile chiave per la costruzione del rapporto tra scuola e impresa quale luogo in cui si incontrano esigenze e bisogni del sistema educativo, produttivo e sociale e quale luogo in cui i diversi attori coinvolti definiscono ciò che possono portare allo sviluppo dell'attività formativa, assumendosi reciproche responsabilità e mettendo sul campo quelle condizioni economiche, educative, culturali e sociali che possono integrare le diverse istituzioni su un progetto unitario di sviluppo del sistema educativo, economico e sociale.

Da questa premessa ha dunque preso il via la nostra indagine. L'obiettivo era quello di meglio analizzare da un punto di vista empirico, partendo dal "basso", il vasto ed eterogeneo mondo delle pratiche e dei "territori di integrazione" con cui si esplica il rapporto scuola-organizzazioni del mondo del lavoro, per poi ricostruire il "campo organizzativo" nel quale alcune esperienze si sono concretizzate nella provincia di Bologna al fine di individuare le condizioni sociali, economiche e culturali che permettono a tali relazioni di contribuire allo sviluppo degli individui e, più in generale, della società partendo anche da alcuni nodi che sono emersi in questi ultimi anni e che hanno evidenziato alcuni limiti nel mettere in pratica quanto sopra delineato. La crisi degli anni Novanta ha infatti portato le imprese, e in particolare quelle di dimensioni medie e piccole che più caratterizzano il nostro territorio, a una minore disponibilità e a un minor ruolo di traino per l'innovazione; il sistema educativo pubblico si è spesso dimostrato caratterizzato da connessioni la-

sche e refrattarie al cambiamento; la centralità delle risorse umane nella “co-siddetta” economia della conoscenza non si è necessariamente tradotta in una rivalutazione delle risorse umane nelle organizzazioni produttive e non produttive; le trasformazioni del mercato del lavoro e la crescente flessibilità (contrattuale) richiesta da parte delle imprese hanno evidenziato nuovi rischi e molteplici difficoltà per i giovani (e non solo) nei momenti di transizione; le risorse economiche in diminuzione hanno spesso limitato gli interventi degli enti locali a progetti annuali, facendo venir meno quella dimensione di continuità necessaria per mettere in relazione diversi sottosistemi e farli dialogare tra di loro contaminando, nel tempo, le diverse culture ecc.

L'ipotesi è che in questi anni abbiamo dunque assistito a un'accresciuta legittimazione e istituzionalizzazione del rapporto scuola e organizzazioni del mondo del lavoro, tuttavia si tratta di un'“istituzionalizzazione non compiuta” nella misura in cui questa resta ancora in parte debole nel sistema economico (che fatica a superare un mero rapporto strumentale), in quello educativo (che fatica a contaminare le proprie routine con quelle provenienti da altri contesti) e anche in quello sociale (che fatica a riconoscere pari dignità alle esperienze formative che si realizzano al di fuori del sistema scolastico).

## I.2

### **Trasformazioni del lavoro, dei sistemi educativi e valore aggiunto nella creazione del rapporto scuola-impresa**

Nelle sue continue trasformazioni, il lavoro rappresenta sempre una fonte importante dell'identità sociale degli individui, costituendosi come legame sociale: un legame che, nell'epoca attuale, appare maggiormente “mediatico”, non solo in relazione allo sviluppo tecnologico e scientifico inerente all'ambito delle comunicazioni, ma anche in rapporto al processo di individualizzazione e di destrutturazione degli istituti regolativi del lavoro, che hanno alimentato forme concrete di organizzazione del lavoro orientate alla flessibilità. Se, di fatto, non è possibile affermare che è avvenuta la “fine del lavoro” (Rifkin, 1995), può essere rilevato che il lavoro si modifica continuando a definire la posizione sociale degli individui e la loro identità professionale e, all'interno di tali confini, si può osservare che le combinazioni di “saper fare” e “saper essere” (Negrelli, 2007) a esso coniugate, appunto, sono strettamente connesse ai processi di trasformazione che lo interessano. Da diversi anni, gli studi sui mutamenti del lavoro ne sottolineano alcuni che conferiscono a quest'ultimo connotazioni maggiormente “relazionali-simboliche” piuttosto che “material-esecutive” (Accornero, 1996). La convergenza di un'ampia parte della riflessione sul lavoro e sulla formazione in merito alla configurazione attuale della società del sapere e dell'economia della conoscenza ha posto in rilievo, infatti, che la revisione continua dell'agire sociale e del mondo materiale si fonda sulle capacità di manipolazione e di interpretazione riflessiva di informazioni e conoscenze. Nella “seconda modernità”, avente natura rifles-

siva (Giddens, 1994), la capacità di accesso alle informazioni (Rifkin, 2000; Castells, 2002) costituisce un fattore discriminante e decisivo nei processi di inclusione e di partecipazione attiva degli individui. La conoscenza, e quindi l'accumulazione dei nuovi saperi strumentali e metodologici, viene prodotta, in tale prospettiva, proprio grazie al carattere riflessivo dell'attività svolta sulle procedure di lavoro, mettendo in luce, tra l'altro, come il lavoro stesso venga valorizzato soprattutto per la sua dimensione "cognitiva", alla quale vengono ricondotte competenze di tipo "aspecifico", di natura comunicativa e relazionale, proprio in quanto le connotazioni assunte dal lavoro ne mettono in evidenza la sua funzione di gestione dell'aleatorio (Laville, 1993). Nel "capitalismo cognitivo" è la conoscenza a costituire la forza produttiva (Rullani, 2004), e in esso l'interazione tra le due dimensioni di astrazione e concretezza, perdendo i lenti ritmi del passato, si presenta in termini estremamente rapidi e dinamici: «Proprio la crescente interazione (in tempo reale o quasi) tra scienze e conoscenze applicative, tradotta in un flusso ininterrotto di innovazioni di prodotto e di processo, determina il fatto che nel mondo industriale di produzione acquistano importanza decisiva, per la competitività, le conoscenze impiegate» (ivi, p. 63). L'impresa si strutturerebbe dunque come sistema cognitivo, in grado di produrre valore attraverso l'utilizzo della conoscenza come filtro elettivo e di superare la concezione dominante del calcolo formale dello schema taylor-fordista, che ha plasmato per lungo tempo le logiche dominanti dei processi formativi. L'ambito della produzione e riproduzione dei saperi lavorativi viene cioè investito da un processo di estensione dei saperi sia afferenti alle aree informali della produzione che propri delle aree extralavorative, attraverso la valorizzazione delle capacità di comunicazione, di decisione e reattività, largamente costruite, infatti, negli ambiti di relazione extralavorativa (Rullani, 1991). In particolare, la natura delle trasformazioni che vengono a investire il lavoro pongono in rilievo, nell'ambito dei processi di produzione ad "alta intensità di capitale", capacità ancora più aspecifiche, "extrafunzionali" di natura sostanzialmente attitudinale, comportamentale, e che comprendono caratteristiche individuali quali la diligenza, l'attenzione ai particolari, la capacità di andare a fondo delle questioni, nonché la disponibilità ad assumersi delle responsabilità (Streeck, 1988). Questa crescita di capacità come patrimonio personale «è un fenomeno squisitamente sociale, dato che una parte delle competenze personali si realizza, da un lato, come *expertise*, frutto cioè di un apprendimento basato sull'esperienza che non può essere quindi realizzato da processi educativi del tutto separati dalle attività pratiche, e dall'altro come competenza a gestire relazioni con gli altri, ad esempio saper lavorare in gruppo» (Garibaldo, 1994, p. XXXIII). Se da un lato, dunque, vengono strutturandosi processi di produzione e di attivazione dei "saperi" precedentemente costituiti in uno spazio informale, dall'altro si dispiega una formale destrutturazione della prescrizione dell'attività lavorativa, incentivando forme di cooperazione in sostituzione dell'ambito tradizionale di coerenza tra normatività tecnico-procedurale e comportamento lavorativo.



Se, però, il punto di partenza della più ampia parte delle riflessioni sulla questione della conoscenza applicata al lavoro tende a presentare una certa convergenza, in merito agli effetti determinati e ai risvolti che ne vengono implicati le posizioni interpretative tendono a diversificarsi. È soprattutto a livello dei processi di disuguaglianza sociale che vengono messi in luce gli esiti maggiormente incerti e ambivalenti delle trasformazioni in corso, opponendo alle visioni più ottimistiche della rivalutazione qualitativa e di contenuto specifico del lavoro i rischi legati all'affermazione di nuove fratture sociali, principalmente derivanti dall'interruzione delle condizioni di stabilità e protezione del lavoro, e dall'emersione, a fianco di lavori altamente qualificati, di occupazioni di basso profilo (Castel, 1995; Beck, 2002; Dahrendorf, 2003; Dore, 2005). Per la forza lavoro, il richiamo alla flessibilità può, cioè, tradursi non solo nell'acquisizione di nuove competenze e mansioni (adeguando, di conseguenza, i contenuti delle abilità professionali), ma anche in un adeguamento degli organici, in un aumento delle variazioni inerenti al suo utilizzo temporale e funzionale, nonché nell'emergere di nuove forme contrattuali. Sospinta dalle pressioni di mercato e dai processi di individualizzazione delle prestazioni, la forza lavoro diviene, cioè, imprenditrice di se stessa, e le organizzazioni aziendali, che dipendendo fortemente dalla messa in campo di autonomia da parte dei lavoratori (Castells, 2002), inglobano pratiche che promuovono l'esposizione dei lavoratori alle logiche del mercato, orientando così la flessibilità sul lavoro sia come variazione sui parametri temporali e contrattuali sia come maggiore disponibilità di competenze in relazione alle variazioni della produzione causate dalle contingenze di mercato. Con questo affievolimento della distinzione tra impresa e lavoro avanza l'auto-promozione del singolo individuo, che, autorendendosi responsabile sulla formazione degli attributi delle proprie competenze, colloca le proprie prestazioni sul mercato del lavoro in qualità di *entreployée* (Hartmann, Honneth, 2006); i tratti assunti dall'impresa all'interno del moto economico postfordista (saper rischiare in un mercato turbolento ed essere in grado di sostarvi per tempi anche molto brevi, scegliere tra opportunità non ben definite, comunicare, costruire strategie autodirette e così via) rappresentano il "registro" su cui collocare i saperi professionali "spendibili" sul mercato del lavoro. Su questi, ancora, la promozione di sé e le abilità con cui accrescere le proprie opportunità di successo nel mercato del lavoro rappresentano le principali risorse con cui esorcizzare la paura dell'inadeguatezza descritta da Bauman in corrispondenza della diffusione della "cultura del rischio". La revisione del sistema consolidato delle professioni di matrice fordista e dell'ordine delle competenze (acquisibili dagli individui attraverso dispositivi orientati all'omogeneità dell'offerta di istruzione e formazione) che da esso discende (Giaccardi, Magatti, 2001) tende a destabilizzare le prospettive professionali e di carriera degli individui sul mercato del lavoro e a pluralizzarne i percorsi di accesso, decostruendo l'orizzonte di prevedibilità retributiva e di stabilità occupazionale e amplificando, parallelamente, il rischio di obsolescenza delle competenze. Con l'affermazione delle "carriere individuali", il piano del ri-

conoscimento delle conoscenze e delle capacità, nonché della remunerazione sul mercato interno dell'impresa, si slega maggiormente dalla mediazione burocratica e inaugura un sistema di personalizzazione delle relazioni interne di lavoro (Della Rocca, Fortunato, 2007). L'accento è posto sull'apprendimento di crescenti livelli di competenza, quale contratto implicito tra individuo e organizzazione; in questa prospettiva, le possibili configurazioni individuali della carriera possono, ad esempio, spaziare da varianti "proteiformi", centrate su plurime esperienze, non solo formative e di lavoro, ma anche di vita, "transitorie", con passaggi in entrata e uscita attraverso contratti a termine, o anche "a spirale", attraverso percorsi di mobilità su diversi campi di competenza professionale (Galluzzi, Simeone, 2003).

Rispetto al contesto italiano, è stato osservato che il livello di istruzione, rappresentato tipicamente dal titolo di studio, non sortisce un effetto diretto e "proporzionale" sulle sorti occupazionali di chi lo possiede (Borghi, Lilli, 2004; Marchi, 2004). Tuttavia, se la qualifica professionale non è in grado, da sola, di garantire una coerenza, sia formale che sostanziale, tra occupazione e percorso di studio intrapreso, reddito e qualità del lavoro, essa rappresenta, tuttavia, una credenziale formativa essenziale cui fare riferimento per l'accesso alle professioni e per ridurre il rischio di esclusione dal mondo del lavoro in un contesto di scolarizzazione crescente (Lodigiani, 2006). Osservando le analisi relative ai paesi dell'OECD (2004) è possibile notare infatti che, in generale, il tasso di attività è strettamente connesso al possesso di un titolo di studio superiore, e che il rischio di disoccupazione, precarizzazione e marginalizzazione tende a essere fortemente correlato al fatto di detenere deboli credenziali formative.

Le trasformazioni del mondo della produzione, i problemi legati allo sviluppo delle persone nell'esercizio delle professioni, l'eguaglianza delle persone nell'accesso della conoscenza e il rapporto con il potere dei nuovi media costituiscono, di conseguenza, temi fortemente correlati ai problemi educativi e formativi (Alessandrini, 2001). In quest'ottica, l'analisi relativa ai processi di rielaborazione della razionalizzazione del lavoro deve estendersi alla parallela lettura e interpretazione dei cambiamenti riguardanti la politica e l'organizzazione del lavoro, processi che si esprimono concretamente a livello dell'utilizzo della forza lavoro, delle pratiche di gestione del personale, delle logiche formative e dell'apprendimento delle abilità professionali che vanno ad alimentare i circuiti della produzione. In questa prospettiva, l'analisi del rapporto esistente tra lavoro, impresa e sistemi educativo-formativi dovrà focalizzare l'attenzione, innanzitutto, sulle trasformazioni che hanno interessato gli assetti dei "saperi" lavorativi – e dunque delle competenze e delle pratiche concrete di apprendimento – presenti nei processi produttivi.

Nel confronto continuo tra educazione, formazione e lavoro le competenze professionali trovano il terreno privilegiato entro cui svilupparsi, andando a sedimentare l'identità nel lavoro e le risorse soggettive che alimentano il percorso professionale e personale (Dubar, 2004). Questa sottolineatura del rapporto esistente tra lavoro, formazione, soggetti e contesti d'azione

collettiva volti alla produzione nasce dall'esigenza di contestualizzare con più precisione il processo mediante il quale il lavoratore apprende conoscenze specialistiche e *skills*. Tale processo, rappresentato dalla socializzazione al lavoro, si riserva la finalità di formare anche «l'identità psicosociale con tutti i suoi valori, conoscenze, atteggiamenti fusi in un quadro di riferimento o meglio, in un "set di disposizioni", più o meno chiare e consistenti, che appare in grado di governare il comportamento in un gran numero d'esperienze professionali ed extraprofessionali»<sup>6</sup>. Un primo avvicinamento al tema su cui vuole concentrarsi questa riflessione riguarda, quindi, l'inclusione dei processi formativi nell'alveo dei processi di socializzazione al lavoro, i quali non solo convergono sulla trasmissione di elementi quali le abilità e le competenze, ma si estendono in direzione di contenuti valoriali e relazionali. Lo sviluppo della professionalità "esperta" si estende dunque dal versante tecnico della competenza, legato all'esperienza professionale di settore a quanto racchiuso nel contesto in cui essa si esprime. In questa prospettiva, l'importanza dell'apprendimento delle regole organizzative, del linguaggio esperto e del suo uso appropriato nella pratica organizzativa è stata già sottolineata altrove (Nicolini, Gherardi, 2004).

Mediante il processo di socializzazione, quindi, gli individui acquisiscono le conoscenze, le abilità e le disposizioni che li rendono in grado di partecipare come membri più o meno effettivi dei gruppi e della società. Rispetto a tale ordine di questioni, e all'interno delle acquisizioni teoriche ed empiriche sul legame tra sistemi educativo-formativi e lavoro, l'esperienza formativa viene concordemente investita di un ruolo centrale rispetto al processo di apprendimento, sia esso "iniziale", "continuo" o "permanente"; esso si caratterizza in quanto «finalizzato all'acquisizione di *skills*, abilità e conoscenze, alla conseguente capacità di utilizzo, di manipolazione, produzione-creazione delle stesse, nonché alla capacità di acquisizione e sviluppo di competenze [...]» (Montedoro, 2001, p. 46). Nell'attuale società, interessata da profonde trasformazioni, viene dunque posto l'accento sulle competenze con cui decodificare la contemporaneità (Castells, 2002), in quanto ritenute in grado di accrescere le capacità di azione dell'attore sociale.

L'interpretazione delle funzioni e dei significati dei sistemi educativo-formativi situati nella cornice della società industriale si è concentrata sulla dipendenza e sulla linearità del rapporto tra istruzione e sistema economico, individuando nella maggiore qualificazione del capitale umano disponibile per i sistemi produttivi uno strumento centrale con cui favorire lo sviluppo (Colombo, 2001); con l'industrializzazione, quindi, l'istruzione diventa una delle principali istituzioni mediatrici tra domanda e offerta di lavoro, e i suoi legami con la dimensione economica si connotano per una maggiore pregnanza ed estensione (Ribolzi, 2006). Tale prospettiva ricade anche sulla funzione "sociale" e di collante "culturale" delle istituzioni formative, richiamate alla logica della promozione della mobilità sociale legata alle competenze acquisite e alla trasmissione di conoscenze, norme e valori volti alla socializzazione

della cultura della collettività (Colombo, 2001). Tuttavia, le attuali dinamiche di mutamento che investono la società, ridefinendone la complessiva architettura a partire da significative discontinuità sul piano sociale, culturale, economico e politico-istituzionale generano tensioni sulle istituzioni formative e sui significati sociali da esse assunti. Le istituzioni sono infatti radicate in una cultura su cui la loro logica è fondata simbolicamente, strutturata dal punto di vista organizzativo, modellata da quello storico e vincolata da quello politico, tecnico e materiale (Powell, DiMaggio, 1991); le pressioni “isomorfiche” sostenute dalle istituzioni formative tendono a far assumere gradualmente le caratteristiche dell’ambiente e delle organizzazioni con cui interagiscono e, in questo senso, la tensione che verte su alcuni termini della formazione odierna – come, ad esempio, la progressiva centralità del concetto allargato di competenza (mutato in parte dai contesti produttivi e operativi di lavoro, pervasi dalla logica dell’efficienza), di apprendimento continuo (che sposta l’accento del significato della formazione come bene di investimento a medio e lungo termine), di occupabilità (quale oggetto d’attenzione privilegiato dei programmi formativi rivolti alla persona) – trova convergenze significative con molti dei tratti caratterizzanti l’attuale fase di sviluppo della società capitalistica, quali la pervasività del paradigma della flessibilità, l’estensione dei processi di differenziazione sociale e di individualizzazione, l’accento posto sulla conoscenza e sulle reti di relazioni quali risorse di valenza strategica ai fini del miglioramento delle performance delle organizzazioni e degli individui. La stessa enfasi sul ruolo dei saperi e dei processi di apprendimento per il successo dei sistemi produttivi costituisce una componente ricorrente entro i processi di rappresentazione della società contemporanea e contribuisce a ristrutturare la regolazione dei campi organizzativi della formazione e dell’istruzione. Tuttavia, va ricordato che le istituzioni, sebbene siano in costante mutamento, evidenziano dei limiti nell’estensione e nelle direzioni assunte da tale cambiamento: il loro carattere *path dependent* tende a renderle specifiche in relazione al loro contesto. In quest’ottica, il sistema formativo può intraprendere una ristrutturazione profonda solo se anche le norme e le regole mutano, così come la più ampia parte delle altre istituzioni a cui sono collegate. Da questo punto di vista, è allora possibile rilevare, da un lato, l’ancora incerto esito del mutamento delle istituzioni formative, che appaiono vischiose, consolidate nel tempo, legate a modalità operative storicamente specificatesi, e dall’altro, l’impossibilità di ipotizzare una netta convergenza fra i sistemi formativi delle economie postfordiste, nei termini di un’omologazione delle scelte organizzative (Regini, 1996). In ogni sistema sociale, infatti, esistono pressioni affinché ci sia coerenza nelle regole e nelle norme tra i diversi settori istituzionali, per cui

è più realistico riconoscere che sono presenti nei sistemi produttivi e sociali postfordisti potenzialità differenti che possono incidere in maniera contraddittoria sui sistemi formativi. I modelli realizzati saranno il risultato di una serie di scelte in campo economico, sociale, culturale mirate a mettere in atto alcune potenzialità invece che altre,

oltre che essere influenzati dalla storia e dalle tradizioni educative degli stessi sistemi formativi (Moro, 1998, p. 75).

L'evoluzione del rapporto tra scuola e impresa, dunque, si colloca entro lo spazio sociale, economico, culturale e istituzionale di riferimento, che, in un certo senso, "plasma" e orienta le possibili pratiche concrete con cui vengono perseguiti gli obiettivi delle due istituzioni (scolastica e produttiva).

La trasformazione dell'economia e le relative implicazioni e ricadute entro la società rappresentano dunque la base delle principali motivazioni che spingono il sistema scolastico ad avvicinare e incorporare, entro i *curricula* formativi, contenuti coerenti con le pressioni provenienti dall'esterno: conoscenze del contesto produttivo, abilità tecniche, comportamenti "in linea" con l'immagine di un contesto lavorativo futuro che, se da un lato presenta contorni incerti (soprattutto dal punto di vista delle traiettorie individuali), dall'altro tende a "trasversalizzarle", entro le dimensioni tecniche della competenza, ambiti connessi alla comunicazione, alla progettualità, alla responsabilità e all'identificazione e risoluzione di problemi.

Parallelamente, il progressivo avvicinamento tra l'istituzione scolastica e quella produttiva può costituire un riflesso parziale della destrutturazione del mercato del lavoro – e dunque del suo portato classico di continuità del percorso tra istruzione e lavoro – inducendo la scuola stessa ad ampliare il proprio ruolo di possibile *trait d'union* con il contesto produttivo locale e, in quest'ottica, la cultura produttiva e tecnica così come le caratteristiche organizzative e le "vocazioni produttive" tipiche delle imprese del territorio si configurano come il *focus* centrale delle funzioni orientanti che il rapporto scuola-impresa attualmente esprime.

### I.3

#### L'impostazione metodologica della ricerca

Il progetto di ricerca<sup>7</sup>, strutturato in due bienni (2005-06 e 2006-07), si è inserito nel più ampio piano di lavoro previsto dal Gruppo di lavoro programmazione scolastica, cercando di contribuire ai compiti e agli obiettivi delineati nel documento *Riassetto della struttura organizzativa dell'Ente. Allegato A alla Delibera di Giunta n. 221 del 21/06/2005*, in cui si prevede di «garantire, sulla base dei bisogni e delle scelte, la programmazione nel tempo dell'offerta di edifici scolastici; coordinare e rendere sinergiche tutte le azioni della Provincia rivolte al "cliente scuola" (programmazione formativa, edilizia scolastica, gestione del patrimonio, fornitura di beni e servizi)». L'ottica assunta concerne, dunque, l'offerta di informazioni di supporto all'armonizzazione delle diverse competenze programmatiche dell'offerta scolastica e formativa e dell'edilizia scolastica. In termini più specifici, la realizzazione dell'indagine ha voluto concentrarsi sull'approfondimento quanti- e qualitativo del rapporto scuola-organizzazioni del mondo del lavoro che caratterizza gli istituti scolastici della provincia di Bologna e nell'individuazione, analisi e interpretazio-

ne di esperienze “significative”, al fine di individuare le molteplici “pratiche in uso” nelle diverse realtà scolastiche e territoriali e individuare possibili rapporti “virtuosi” (o “viziosi”) tra scuola e contesto socioprodotivo di riferimento. L’indagine prende dunque a riferimento una metodologia che combina aspetti quantitativi con alcuni elementi qualitativi, utilizzando un approccio articolato e complesso dal punto di vista delle fasi di lavoro e degli strumenti di analisi. Per tale via si è voluta offrire una prima chiave di lettura che interpreti la realtà degli istituti dal punto di vista privilegiato del rapporto tra scuola e impresa, ma non trascurando il più ampio rapporto tra scuola e territorio. Per la realizzazione delle finalità sopra illustrate sono stati realizzati i seguenti passaggi operativi:

- impostazione metodologica della ricerca;
- realizzazione di una banca dati finalizzata a mappare i rapporti tra scuola, territorio e mondo del lavoro;
- realizzazione di interviste ai testimoni significativi al fine di completare il quadro delle esperienze presenti nel territorio;
- individuazione e analisi di esperienze “significative”.

I dati emersi sono stati discussi e rielaborati all’interno dell’Assessorato Istruzione, Formazione, Lavoro, Politiche per la sicurezza sul lavoro della Provincia di Bologna durante lo svolgimento delle attività; il secondo biennio della ricerca ha inoltre beneficiato del supporto tecnico e metodologico di un Gruppo di lavoro interistituzionale<sup>8</sup> promosso dalla Provincia di Bologna.

Di seguito ripercorriamo sinteticamente le fasi, o passaggi operativi, complessivamente seguiti nel corso dell’indagine.

### 1.3.1. Macrofase 1: mappatura delle relazioni scuola-territorio-mondo del lavoro (2005-06)

L’obiettivo complessivo di questa prima macrofase è stato di natura prevalentemente conoscitiva e finalizzato alla ricostruzione dello stato dei rapporti scuola-territorio-mondo del lavoro nella provincia di Bologna. Le fasi che lo hanno caratterizzato sono le seguenti:

- *Fase 1. Analisi preliminare e impostazione metodologica per la mappatura delle scuole della Provincia di Bologna.* La presente fase ha costituito un momento preliminare composto da incontri con l’*équipe* di ricerca interno all’Assessorato, ricognizione del materiale già disponibile esistente presso la Provincia, individuazione di eventuali testimoni significativi da coinvolgere. Tali azioni sono state finalizzate a pervenire, partendo dalle indicazioni/bisogni dell’Amministrazione provinciale stessa, a una prima proposta metodologica di monitoraggio e alla definizione di una maschera per il database necessario per la mappatura delle scuole.
- *Fase 2. Messa a punto della “maschera”, testing su un campione di scuole e revisione definitiva della maschera.* In questa seconda fase si è messa a punto la maschera per il database, si è poi proceduto al *testing* degli strumenti su un

campione di scuole che ha permesso di pervenire alla versione definitiva della maschera e alla precisazione dei contenuti informativi da raccogliere, attraverso le indicazioni offerte dalla Provincia.

– *Fase 3. Raccolta dati e informazioni per l'analisi del rapporto scuola-territorio-mondo del lavoro.* La presente fase ha avuto come finalità quella di rilevare i dati quantitativi attraverso la somministrazione, su tutte le scuole del territorio provinciale, di un questionario ai dirigenti scolastici differenziato per indirizzo di studi e, nel caso di distribuzione territoriale dell'istituto su comuni diversi, per plesso scolastico.

– *Fase 4. Elaborazione e validazione del report relativo all'analisi quantitativa del rapporto scuola-territorio-mondo del lavoro.* Si è proceduto all'elaborazione e all'analisi dei dati raccolti, confluiti nel report finale di ricerca.

#### 1.3.2. Macrofase 2: analisi quanti-qualitativa delle relazioni scuola-organizzazioni del mondo del lavoro (2006-07)

Come meglio declineremo in seguito, l'analisi dei dati della macrofase 1 ha fatto emergere un universo di esperienze (e di approcci al tema oggetto dell'indagine) variegato, fortemente differenziato e complessivamente fertile, che mostra come sia le scuole sia le organizzazioni riescano a individuare (anche se non sempre in modo specifico e consapevole) il valore aggiunto derivante da una scelta di "relazione" non solo strettamente collegata a obiettivi di inserimento occupazionale dei diplomati, ma anche a quelli più generali, funzionali al sostegno e all'arricchimento della propria *mission*, strategia di sviluppo, identità. La macrofase 2 si è dunque concentrata sull'approfondimento quanti- e qualitativo del rapporto scuola-organizzazioni produttive ed enti pubblici al fine di individuare le molteplici "pratiche in uso" nelle diverse realtà scolastiche e territoriali. Si è in particolare cercato di individuare le modalità con cui i rapporti tra scuola e organizzazioni del mondo del lavoro si concretizzano, delineando per ogni soggetto in gioco un ruolo adeguato sia alle proprie caratteristiche che alle proprie aspettative, in un'ottica di co-costruzione della realtà a livello di interpretazione dei fenomeni, di forme dell'agire, della qualità delle relazioni ecc.

In particolare la macrofase 2 ha perseguito le seguenti finalità:

- completare e integrare la già citata mappatura realizzata nell'anno scolastico 2005-06 delle esperienze/progetti presenti sul territorio provinciale (e non solo) relativamente al rapporto scuola-territorio-mondo del lavoro sia di tipo curricolare che extracurricolare, al fine di ricostruire una "carta di identità" della scuola dal punto di vista di tali relazioni;
- individuare anche attraverso l'aiuto di testimoni significativi le esperienze da analizzare;
- esaminare le esperienze "significative" attraverso analisi di caso capaci di coinvolgere i molteplici attori che partecipano a tali esperienze, raccogliendo valutazioni sulla qualità percepita, sulle criticità e sulle prospettive di questo rapporto.

Le fasi seguite per raggiungere le finalità sopra illustrate possono essere così schematizzate:

– *Fase 1. Impostazione metodologica della ricerca e costituzione di una équipe di esperti sul tema scuola-territorio-mondo del lavoro.* Da una parte, la presente fase ha costituito un momento preliminare composto da incontri con i diversi referenti della Provincia di Bologna, che durante le attività 2005-06 si erano dimostrati attenti all'argomento considerato, finalizzati a pervenire alla redazione di una proposta metodologica del progetto contenente anche una prima definizione dei criteri attraverso i quali analizzare il rapporto scuola-organizzazioni ed enti pubblici allo scopo di individuare le esperienze "significative". Dall'altra parte è stato costituito il Gruppo di lavoro interistituzionale che ha seguito, in modo trasversale, tutte le diverse fasi del progetto a supporto delle scelte metodologiche da effettuare.

– *Fase 2. Raccolta e sistematizzazione delle informazioni e dei dati rispetto al rapporto scuola-territorio-mondo del lavoro.* Partendo dai dati raccolti nella precedente indagine, si è cercato di completare la raccolta delle informazioni all'interno del database realizzato coinvolgendo l'intero universo degli istituti scolastici. Il database è poi stato integrato attraverso dati provenienti da altre fonti informative. A tale scopo sono state realizzate interviste a testimoni significativi (soggetti che hanno partecipato in modo attivo ad alcune esperienze, attori che hanno realizzato indagini su tematiche simili ecc.), finalizzate a individuare criteri condivisi per circoscrivere la significatività delle esperienze.

– *Fase 3. Analisi qualitativa del rapporto scuola-organizzazioni del mondo del lavoro in alcuni istituti della provincia di Bologna.* La presente fase ha indagato alcune esperienze significative del rapporto scuola-organizzazioni produttive ed enti pubblici nella provincia di Bologna. A tale scopo è stato innanzitutto necessario delineare nel dettaglio l'impostazione metodologica per l'analisi qualitativa di tale rapporto. Più specificatamente sono stati individuati i criteri/variabili attraverso cui selezionare le esperienze da indagare. Per l'analisi delle esperienze è stato utilizzato lo strumento dell'analisi di caso al fine di focalizzare le concrete "manifestazioni" di tale rapporto. La scelta dello strumento dello studio di caso, che si avvale di tecniche di indagine di tipo qualitativo (come, ad esempio, l'intervista semistrutturata), permette infatti di approfondire la conoscenza di oggetti di indagine ancora in via di definizione, consentendone un utilizzo di natura esplorativa: in particolare, raccogliendo informazioni di approfondimento e di descrizione dell'oggetto, contribuisce a definirlo ulteriormente, ampliando il quadro conoscitivo e teorico di partenza.

L'impostazione metodologica è poi stata presentata e discussa con il Gruppo di lavoro interistituzionale per definire e condividere obiettivi e modalità dell'azione e più specificatamente validare prima le variabili individuate e poi i casi significativi che sono successivamente stati oggetto delle analisi di caso.

– *Fase 4. Elaborazione e validazione del report finale. Seminario di diffusione delle risultanze finali.* In quest'ultima fase si è elaborato il report finale ri-



portante le principali risultanze emerse dall'analisi quanti-qualitativa<sup>9</sup>. È inoltre stato realizzato un momento di diffusione delle risultanze nell'ambito del convegno "Il *valore aggiunto* del rapporto scuola-territorio-mondo del lavoro nella provincia di Bologna: le esperienze realizzate e le prospettive di crescita" (ottobre 2007).

Nel CAP. 2 riportiamo, in una prima parte, una sintesi delle principali risultanze emerse della mappatura delle relazioni scuola-territorio-mondo del lavoro soffermandoci, in particolare, sulle dimensioni maggiormente ricorrenti relative al rapporto scuola-impresa; una seconda parte è invece dedicata alle risultanze emerse dalle interviste ai testimoni significativi.

Nel CAP. 3 descriviamo le esperienze significative analizzate tramite gli studi di caso e le principali risultanze emerse.

### Note

1. Elena Besozzi definisce questo passaggio dall'istruzione come *bene strumentale* all'istruzione come *bene espressivo di consumo* «diritto di ciascuno per lo sviluppo della propria personalità, indipendentemente da una precisa professionalizzazione o collocazione lavorativa» (Besozzi, 1998, p. 17).

2. Una delle espressioni più significative di questa pratica sociale tra scuola e impresa è costituita dal diffondersi di una formazione alternata tra la scuola e l'impresa: il modello della formazione in alternanza è stato infatti fortemente promosso da diverse istanze politiche o economiche sia a livello europeo sia a livello nazionale. Ma accanto all'alternanza scuola-lavoro si diffondono altre pratiche quali i laboratori di simulazione di impresa, le visite guidate in azienda, le conferenze all'interno della scuola a cura di tecnici di imprese, gli stage aziendali, la realizzazione di progetti in collaborazione con le imprese ecc.

3. In Emilia-Romagna già nel 1997 era iniziato un processo di innovazione normativa e sperimentazione di percorsi formativi integrati tra istruzione, formazione professionale e sistema del lavoro: il primo momento di questo processo è segnato dal Protocollo d'Intesa del 13 giugno 1997 tra il ministero della Pubblica Istruzione, il ministero del Lavoro e della Previdenza sociale, la Regione Emilia-Romagna, le Province e le Confederazioni delle autonomie locali dell'Emilia-Romagna per la sperimentazione di un nuovo sistema integrato di istruzione. Viene poi emanata la legge regionale 21 aprile 1999, n. 3, *Riforma del sistema regionale e locale*, che definisce gli ambiti di integrazione tra soggetti preposti all'attivazione di attività formative. L'art. 199 precisa che «il sistema formativo integrato sviluppa la propria attività in collaborazione con il sistema delle imprese e con il mondo del lavoro». Dopo il 2000, i cambiamenti normativi a livello nazionale hanno creato le condizioni per un adeguamento della normativa regionale a partire dall'accordo firmato l'8 maggio del 2001 tra la Regione Emilia-Romagna e l'Ufficio scolastico regionale, le Province e i Comuni dell'Emilia-Romagna (Marcuccio, 2004).

4. I funzionamenti sono intesi da Sen (1992) come quegli elementi che sono costitutivi dello star bene umano. I funzionamenti costituiscono lo star bene, la capacità rappresentare quindi la libertà individuale di acquisire lo star bene.

5. La teoria del capitale umano (Blaug, 1985) parte dal postulato che un livello di educazione elevato del lavoratore garantisce una sua più alta professionalità, mentre quella della corrispondenza (Bowles, Gintis, 1979) sostiene che esiste una rigida corrispondenza fra il tipo di relazioni sociali presenti nella scuola e quelle del mondo economico, per cui il sistema educativo avrebbe la funzione non già di trasmettere le conoscenze da utilizzare nell'attività lavorativa, ma di formare modelli di comportamento adeguati all'organizzazione capitalistica del lavoro. Entrambi gli approcci, così come anche il più recente paradigma neoliberalista, partono dallo stesso presupposto ossia che l'istruzione è connessa ai bisogni

dell'economia capitalistica, delineando un rapporto tra istruzione ed economia fortemente funzionalista.

6. La definizione è di Sarchielli (1978).

7. La presente ricerca è stata realizzata nell'ambito delle azioni previste dal "Programma operativo nazionale, Azioni di sistema, Obiettivo 3" del Fondo sociale europeo (FSE) (Misura C1) e più specificatamente è stata finanziata dai seguenti progetti del FSE: per la prima annualità, "Progetto FSE PA 2006-3001/BO", soggetto gestore Feedback s.n.c.; per la seconda annualità "Progetto FSE PA 2006-3007/BO", soggetto gestore Feedback s.n.c.

8. Il Gruppo di lavoro interistituzionale (formalizzato dal Servizio Scuola e Formazione con Determinazione dirigenziale del 4 aprile 2007, n. 6) che ha supportato tutta la macrofase 2 è composto da: Anna Del Mugnaio, Antonella Migliorini e Barbara Giullari (rispettivamente, dirigente del Servizio Scuola e Formazione e referente della UO Programmazione attività formative e della UO Programmazione scolastica della Provincia di Bologna), Francesca Baroni e Sabina Urbinati (Sportello per la Valutazione, Feedback s.n.c.), Mauro Levratti (consulente dello Sportello per la Valutazione, Feedback s.n.c., per l'alternanza scuola-lavoro e tecnico dell'Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica, ex IRRE Emilia-Romagna), Michele La Rosa (Università di Bologna), Ettore Piazza (esperto), Cinzia Buscherini e Isabella Filippi (Ufficio scolastico regionale, Emilia-Romagna), Daniela Zaccolo (Ufficio scolastico provinciale, Bologna), Stefano Lenzi (Unioncamere regionale, Emilia-Romagna), Patrizia Iacopini e Valeria Masotti (Camera di commercio, Bologna), Barbara Forni (Nuovo Circondario imolese), Antonio Barresi (Sviluppo economico, UO Progetti d'impresa e SUAP, Provincia di Bologna), Sara Elisabetta Masi e Sandra Zaramella (consulenti dello Sportello per la Valutazione, Feedback s.n.c., sul tema "rapporto scuola-lavoro" e collaboratrici CIDOSPEL-Dipartimento di Sociologia dell'Università di Bologna).

9. I report di ricerca della macrofase 1 e della macrofase 2 con allegati gli strumenti utilizzati nelle diverse fasi dell'indagine sono pubblicati nel sito: <http://www.integrazioneonline.it> sezione Sportello per la Valutazione-Esiti delle rilevazioni.

## 2

# La mappatura delle relazioni scuola-territorio-mondo del lavoro e le interviste ai testimoni significativi di Sara Elisabetta Masi e Sandra Zaramella\*

## 2.1

## La mappa delle relazioni scuola-territorio-mondo del lavoro<sup>1</sup> nella provincia di Bologna

Il questionario somministrato a tutti gli istituti superiori della Provincia di Bologna mirava a indagare alcuni elementi conoscitivi al fine di delineare la mappa dei rapporti scuola-territorio-mondo del lavoro. In particolare, lo strumento di indagine ricomprendeva sezioni relative a:

- intensità della relazione che la scuola intrattiene con i soggetti istituzionali e le organizzazioni del territorio;
- rapporto tra scuola-impresa ed enti pubblici;
- rapporto tra scuola e associazioni di categoria;
- rapporto tra scuola ed enti di formazione professionale;
- inserimento occupazionale degli allievi: ad esempio, effettuazione di indagini sugli sbocchi occupazionali, rapporti della scuola con Centri per l'impiego (CPI) o altre agenzie, azioni di intermediazione domanda-offerta ecc.;
- rapporto tra scuola e mondo dell'associazionismo e organizzazioni culturali, sportive ecc.;
- considerazioni in merito alle caratteristiche generali di un istituto "di successo".

Al questionario hanno risposto 29 istituti, per complessivi 60 indirizzi. In totale sono dunque stati coinvolti 18 istituti dell'area liceale, 22 dell'area tecnica e 20 di quella professionale. Per quanto riguarda la loro ubicazione, 25 istituti si trovano nell'area di Bologna, 35 nella provincia (TAB. 2.1).

Piuttosto diversificati risultano i settori di riferimento: dalla ristorazione, turismo, accoglienza, al settore grafico, edile, dell'arredamento ecc. Il settore prevalente risulta quello dell'industria metalmeccanica (27,7%), seguito dai servizi (bancari, assicurativi e amministrativi) (14,3%), dal commercio (8,4%), dagli enti locali (7,6%) e dal settore elettrotecnico ed elettronico (rispettivamente 6,7% e 5%).

\* Il PAR. 2.1 è di Sara Elisabetta Masi; il PAR. 2.2 è di Sandra Zaramella e il PAR. 2.3 è di Sara Elisabetta Masi e Sandra Zaramella.

TABELLA 2.1

## Indirizzi scolastici coinvolti

	Area liceale	Area tecnica	Area professionale	Totale
Città	10	6	9	25
Provincia	8	16	11	35
Totale	18	22	20	60

Le imprese risultano nel 36,5% dei casi piccole imprese (10-50 dipendenti) e nel 35,4% dei casi medie imprese (51-250 dipendenti) collocate nello stesso ambito territoriale di riferimento dell'istituto scolastico (nel 75% dei casi).

Si noti, inoltre, che non sono segnalate relazioni "significative" con organizzazioni situate al di fuori del comune o dell'ambito territoriale, evidenziando un più stretto collegamento, da parte degli istituti, e indipendentemente dall'indirizzo di riferimento, con il territorio immediatamente a essi circostante.

Molteplici e variegati risultano gli strumenti con cui si concretizza tale rapporto: tra questi particolarmente diffusi sono, in primo luogo, le testimonianze di esperti (11,1%), seguite dagli stage (con una percentuale pari al 10,1%), dalle esperienze di alternanza scuola-lavoro (con il 9,6%), dalle testimonianze di ex allievi (9,4%), dalle borse di studio/lavoro (con l'8,2%), dal lavoro estivo (7,7%) e dalle visite tecniche (7,5%). Quote inferiori al 7% vengono rilevate in corrispondenza di altre tipologie di attività, come dettagliato nella TAB. 2.2:

TABELLA 2.2

## Attività svolte con le organizzazioni del mondo del lavoro

	N.	%
Testimonianze esperti	46	11,1
Stage	42	10,1
Alternanza scuola-lavoro	40	9,6
Testimonianze ex allievi	39	9,4
Borse studio/lavoro	34	8,2
Lavoro estivo	32	7,7
Tirocini	31	7,5
Visite tecniche	31	7,5
Inserimento lavorativo	23	5,5
Partecipazione a fiere	21	5,0
Intermediazione offerta/domanda lavoro	17	4,1
Stage postdiploma	15	3,6
Progetti individuali per soggetti in difficoltà	14	3,4
Finanziamenti/sponsorizzazioni di progetti	14	3,4
Tirocini postdiploma	9	2,2
Didattica impresa	7	1,7
Altro (azioni formative)	1	0,2
Totale	416	100,0

Un ulteriore elemento di approfondimento concerne l'identificazione dei principali aspetti e contenuti che potrebbero essere oggetto di sviluppo e di miglioramento da parte degli istituti. Agli intervistati è stato così chiesto di indicare al massimo tre fra le diverse opzioni. Dall'elaborazione dei dati emerge così che, in prima battuta, gli istituti del territorio provinciale desidererebbero migliorare la quantità e la qualità del contributo offerto dalle organizzazioni alla didattica (22,6%), presumibilmente per rispondere al bisogno di raccordare maggiormente i contenuti dell'offerta scolastica con le esigenze del mondo del lavoro, aspetto che troverebbe ulteriore conferma nelle elevate indicazioni ricevute in corrispondenza del desiderato miglioramento del raccordo con le organizzazioni in fase di orientamento postdiploma (17,7%) e con la quantità/qualità degli stage e delle altre esperienze di alternanza scuola-lavoro (12,1%).

Numerosi risultano anche i rapporti con le associazioni di categoria e con gli enti di formazione professionale. Anche in questi casi, si conferma il collegamento più stretto delle scuole con il territorio locale, in quanto, nella maggior parte dei casi, le associazioni e gli enti risultano collocati nello stesso ambito territoriale di riferimento. Le attività realizzate in collaborazione con le associazioni di categoria sono finalizzate, nella maggior parte dei casi, alla sponsorizzazione/finanziamento di progetti specifici, a incontri con i rappresentanti delle associazioni e alla realizzazione di stage, borse di studio e lavoro (TAB. 2.3).

TABELLA 2.3  
Attività svolte con le associazioni di categoria

	N.	%
Sponsorizzazioni/finanziamenti	26	19,4
Incontri con rappresentanti	24	17,9
Stage	23	17,2
Borse studio/lavoro	21	15,7
Incontri con rappresentanti per orientamento	17	12,7
Inserimento lavorativo	9	6,7
Tirocini	7	5,2
Progettazione dell'offerta formativa tecnica e professionale complementare	4	3,0
Partecipazione a fiere	1	0,7
Collaborazione con esperti formazione terza area	1	0,7
Informazioni	1	0,7
Totale	134	100,0

Il collegamento con la formazione professionale, da parte delle scuole intervistate, individua il proprio oggetto di riferimento nella didattica e nella sua progettazione: le attività realizzate maggiormente indicate, infatti, risultano molteplici, ma viene sottolineata soprattutto la realizzazione di attività didattiche per gli allievi, la stipulazione di convenzioni con i Centri di formazione professionale (CFP), e la progettazione curricolare, svolta congiuntamente (TAB. 2.4).

TABELLA 2.4

Attività svolte con i CFP

	N.	%
Attività didattica con allievi	35	15,7
Convenzioni con CFP	34	15,2
Progettazione curricolare congiunta	32	14,3
Tutoraggio/accompagnamento	26	11,7
Stage	21	9,4
Progettazione offerta formativa tecnica	18	8,1
Progettazione percorsi individuali e personalizzati	14	6,3
Orientamento postdiploma	12	5,4
Incontri con esperti della FP postdiploma	9	4,0
Formazione insegnanti	7	3,1
Tirocini	6	2,7
Altro	4	1,8
Inserimento lavorativo	3	1,3
Partecipazione a fiere	2	0,9
Totale	223	100,0

Il 39% degli istituti coinvolti nell'indagine partecipa ad "AlmaDiploma"<sup>2</sup>, mentre la realizzazione da parte degli istituti di indagini sugli sbocchi occupazionali degli allievi riguarda il 69,6% dei casi. Nel 39,1% dei casi, inoltre, gli istituti scolastici strutturano legami anche con il CPI, e nel 17,4% con il Centro per l'impiego e l'orientamento. Di limitata rilevanza, invece, sono i rapporti con le agenzie interinali. Le azioni di intermediazione del mercato del lavoro realizzate da parte degli istituti intervistati sono svolte solamente a livello informale, e riguardano soltanto il 47,1% dei casi. Nessun istituto, infatti, dichiara di avere istituito servizi di intermediazione in base alle azioni di inserimento previste dalla legge 14 febbraio 2003, n. 30, *Delega al Governo in materia di occupazione e mercato del lavoro*.

Infine, anche le relazioni con il mondo dell'associazionismo e le organizzazioni culturali e sportive si realizzano per lo più con associazioni collocate nello stesso comune della scuola. Molteplici sono le attività svolte: dai progetti di sensibilizzazione alla prevenzione, sicurezza e salute, alle visite nelle città, ai progetti di educazione alla cittadinanza.

#### 2.1.1. L'area di indirizzo e l'ubicazione degli istituti quali determinanti nel rapporto con le organizzazioni del mondo del lavoro

L'analisi di alcune variabili del questionario (la frequenza delle relazioni, le attività realizzate in collaborazione con le imprese ecc.) rispetto all'area di indirizzo degli istituti (area liceale, area tecnica e area professionale) evidenzia una maggiore frequenza e sistematicità delle relazioni con le organizzazioni locali da parte degli istituti tecnici e di quelli professionali. In

particolare, tali relazioni sono orientate a favorire l'inserimento nel mondo del lavoro degli alunni attraverso esperienze quali l'alternanza scuola-lavoro, i tirocini e gli stage.

Più specificatamente, per quanto concerne le relazioni con le imprese del contesto locale, queste risultano più frequenti negli istituti professionali (con il 46,7%) seguiti da quelli appartenenti all'area tecnica (43,8%). Solo il 5,09% dei licei afferma infatti di avere relazioni molto frequenti con le imprese.

Rispetto alle attività realizzate (TAB. 2.5), nei licei sono piuttosto diffuse le testimonianze di ex allievi (realizzate nel 76,9% dei licei) e le visite tecniche in aziende (con il 76,9%): le relazioni sembrano dunque mirate a presentare agli alunni, attraverso testimonianze, il mondo delle organizzazioni. Negli istituti tecnici sono invece maggiormente diffuse esperienze come gli stage (il 90,5%) seguiti dall'alternanza scuola-lavoro e dalle testimonianze sia da parte di esperti che di ex allievi. Negli istituti professionali le esperienze di alternanza scuola-lavoro sono realizzate nel 90% dei casi e nell'85% dei casi sono realizzati stage. Si conferma dunque un "prevedibile" rapporto con le organizzazioni produttive da parte degli istituti tecnici e professionali maggiormente orientato all'inserimento lavorativo degli studenti, attraverso esperienze di stage, di tirocini e di alternanza scuola-lavoro.

TABELLA 2.5

Attività realizzate con le organizzazioni del mondo del lavoro per area di indirizzo scolastico (valori in percentuale)

	Area liceale	Area tecnica	Area professionale
Testimonianze di esperti	69,2	95,2	85,0
Testimonianze di ex allievi	76,9	76,2	65,0
Progetti individuali per soggetti in difficoltà	30,8	28,6	20,0
Alternanza scuola-lavoro	46,2	76,2	90,0
Stage	46,2	90,5	85,0
Tirocini	53,8	61,9	55,0
Lavoro estivo	53,8	71,4	50,0
Visite tecniche	76,9	57,1	45,0
Finanziamento/sponsorizzazioni progetti	30,8	23,8	25,0
Partecipazione a fiere	23,1	38,1	50,0
Didattica impresa	7,7	19,0	10,0
Inserimento lavorativo	38,5	47,6	40,0
Borse studio/lavoro	53,8	71,4	60,0
Stage postdiploma	30,8	33,3	20,0
Tirocini postdiploma	23,1	19,0	10,0
Intermediazione offerta/domanda di lavoro	23,1	33,3	35,0
Altro (azioni formative)	7,7	0,0	0,0

Le attività da migliorare/potenziare risultano per l'area liceale la qualità e quantità del contributo offerto dalle organizzazioni produttive e non produttive alla didattica e il raccordo con le imprese per l'orientamento postdiploma. Anche per gli istituti dell'area tecnica risulta necessario in primo luogo migliorare il contributo delle organizzazioni produttive e non produttive alla didattica, cui segue l'esigenza di migliorare stage/tirocini/alternanza scuola-lavoro, il raccordo con le imprese per l'inserimento lavorativo e il monitoraggio e la valutazione delle esperienze svolte. Nell'area professionale, maggiore rilevanza è attribuita al raccordo per l'inserimento lavorativo degli allievi, cui segue la qualità/quantità degli stage/tirocini/esperienze di alternanza scuola-lavoro.

La partecipazione ad "AlmaDiploma" risulta poco diffusa nei licei (solo il 28,6% di questi vi partecipa). Leggermente maggiore è la partecipazione per l'area tecnica e quella professionale: partecipano infatti ad "AlmaDiploma" il 38,1% degli istituti tecnici e il 33,3% di quelli professionali. Anche le indagini sugli sbocchi occupazionali sono maggiormente diffuse nell'area tecnica (43,8%) e in quella professionale (37,5%). I rapporti con i CPI sembrano piuttosto diffusi negli istituti dell'area tecnica (il 50% degli istituti tecnici ha rapporti con i CPI), mentre (a sorpresa) pochi istituti professionali indicano di avere rapporti con i CPI, così come per gli istituti dell'area liceale (in entrambi i casi con una percentuale del 25%). I rapporti con le agenzie interinali risultano maggiormente diffusi negli istituti professionali rispetto alle altre aree.

Infine, alla domanda se sono state realizzate azioni di intermediazione per l'inserimento lavorativo in base alla legge 30/2003, il 43,8% degli istituti tecnici e il 56,3% di quelli professionali dichiarano di svolgere tali attività di intermediazione ma solo a livello informale. Nei licei non risultano invece realizzate azioni di intermediazione.

Abbiamo infine elaborato i dati raccolti in base all'ubicazione degli istituti distinguendoli per istituti dell'area di Bologna e quelli della provincia. Per quanto concerne le attività realizzate con le organizzazioni del mondo del lavoro, gli istituti della provincia risultano maggiormente dinamici. Anche la partecipazione ad "AlmaDiploma" è maggiormente diffusa negli istituti della provincia, così come i rapporti con i CPI e le azioni di intermediazione del mercato del lavoro. Per quanto riguarda le relazioni con le agenzie interinali, poi, queste risultano presenti solo negli istituti situati fuori da Bologna.

## 2.2

### Le risultanze delle interviste ai testimoni significativi

#### 2.2.1. Premessa

La fase d'indagine relativa alla ricostruzione dello sfondo (istituzionale, culturale, relazionale e motivazionale) entro cui concretamente vengono attivate e sviluppate le relazioni tra scuola e organizzazioni produttive e non pro-



duttive ha coinvolto plurimi attori istituzionali, imprenditoriali e scolastici del territorio provinciale bolognese. Complessivamente, sono stati coinvolti oltre 16 testimoni significativi (TABB. 2.6 e 2.7), attraverso interviste semistrutturate e focus group incentrati sulle seguenti aree tematiche, ognuna delle quali articolata in ulteriori sottotemi di approfondimento specifico:

- fabbisogni, motivazioni e valore aggiunto nella creazione del rapporto scuola-impresa;
- condizioni di successo e di insuccesso nella costruzione e nel consolidamento del rapporto scuola-impresa;
- criteri e dimensioni per la successiva individuazione e realizzazione delle analisi di caso.

TABELLA 2.6

Testimoni significativi intervistati individualmente

Metodologia utilizzata	Ente/organizzazione di appartenenza	Ruolo/funzione
Intervista semistrutturata	Istituto statale di istruzione superiore “Caduti della Direttissima” Comune: Castiglione dei Pepoli	Dirigente scolastico
Intervista semistrutturata	IIPLE Comune: Bologna	Direttore
Intervista semistrutturata	Ditta DI.CO. Service Comune: Ozzano dell’Emilia	Imprenditore
Intervista semistrutturata	Studio FMB Comune: Rastignano	Imprenditore
Intervista semistrutturata	Istituti tecnici e professionali “Aldini Valeriani” e “Sirani” Comune: Bologna	Dirigente scolastico
Intervista semistrutturata	Liceo “Laura Bassi” Comune: Bologna	Dirigente scolastico
Intervista semistrutturata	Provincia di Bologna	Dirigente settore Sviluppo economico, UO Progetti d’impresa e SUAP

TABELLA 2.7

Testimoni significativi coinvolti attraverso focus group

Dirigente tecnico e referente per l’Ufficio scolastico regionale Emilia-Romagna

Referente Ufficio scolastico provinciale Bologna

Referente Unioncamere regionale Emilia-Romagna

Referente Camera di commercio, Bologna

Referente Agenzia nazionale per lo sviluppo dell’autonomia scolastica, ex IRRE Emilia-Romagna

*(segue)*

TABELLA 2.7 (seguito)

Referente Nuovo Circondario imolese

Dirigente Servizio Settore Sviluppo economico, UO Progetti d'impresa e SUAP

Dirigente Servizio Scuola e Formazione, Provincia di Bologna

Esperto in materia di rapporto scuola-territorio-impresa

### 2.2.2. Le principali risultanze emerse

#### *Fabbisogni, motivazioni e valore aggiunto nella creazione del rapporto scuola-impresa*

Le trasformazioni dell'economia, e le relative implicazioni e ricadute entro la società, vengono ricondotte dalla più ampia parte dagli intervistati alla base delle principali motivazioni che sospingono il sistema scolastico ad avvicinare e incorporare, entro i *curricula* formativi, contenuti coerenti con le pressioni provenienti dall'esterno: conoscenze del contesto produttivo, abilità tecniche, comportamenti "in linea" con l'immagine di un contesto lavorativo futuro che, se da un lato presenta contorni incerti (soprattutto dal punto di vista delle traiettorie individuali), dall'altro tende a "trasversalizzare", entro le dimensioni tecniche della competenza, ambiti connessi alla comunicazione, alla progettualità, alla responsabilità e all'identificazione e risoluzione di problemi, come esemplificativamente viene dichiarato dal seguente intervistato:

Non dobbiamo più fare la distinzione tra saper fare e saper essere, questo dualismo deve essere superato, per me il saper fare ha inglobato concetti e forme nuove. Le tecnologie non solo cambiano, ma cambiano sempre più i linguaggi, sempre più astratti e generalisti. [...] Per cui io non vedo un cambiamento di *mission*, ma una sua diversa declinazione. [...] Una volta le imprese cambiavano lentamente, per cui i sistemi di comunicazione tra scuola e impresa anche se lenti, non davano problemi, oggi tali sistemi devono essere rafforzati, la scuola deve sapere cogliere in tempi stretti le esigenze delle imprese. Per questo noi abbiamo rinunciato a pesanti livelli di specializzazione, per migliorare la flessibilità e aggiornabilità della figura. (Dirigente scolastico)

L'enfasi posta sul ruolo dei saperi di ordine "relazionale" e dei processi di apprendimento costituisce una componente ricorrente entro le rappresentazioni degli intervistati, che, parallelamente, collocano i recenti processi di ristrutturazione dei sistemi organizzativi nel campo dell'istruzione entro un più ampio contesto di avvicinamento del mondo dell'impresa, in cui si distingue la tendenza a "metabolizzarne" alcuni tipici aspetti ai fini di una maggiore efficacia dell'apprendimento scolastico. La tematizzazione riguardante la transizione verso una maggiore integrazione con il mondo del lavoro, nelle argomentazioni offerte dagli intervistati, spesso si accompagna al richiamo della

necessità di adeguare le stesse competenze che il sistema scolastico esprime in relazione al mutamento che interessa il contesto sociale e organizzativo di riferimento. Tale “rimodellamento” delle competenze del sistema dell’istruzione viene spesso ritenuto una condizione indispensabile per governare tali cambiamenti e assumere un ruolo proattivo rispetto a essi:

È uno spaccato nuovo, quello che avanza, che trascina con sé molte questioni. [...] Naturalmente questo richiede revisioni generali a livello organizzativo, superare certe considerazioni, inserire un sistema di relazioni esterne dentro un *curriculum*, è un discorso che si è cominciato a fare anche a livello legislativo e normativo solo da pochi anni, parliamo delle aperture di Berlinguer nella riforma, e quindi cucire conoscenze del mondo esterno e lavorativo soprattutto. Ciò però non è stato recepito ugualmente da tutte le scuole. Più facile negli istituti tecnici e professionali, che per loro vocazione erano già orientati e organizzati in questo senso. Nei licei è stato più difficile, perché culturalmente si è sempre lavorato su temi e questioni prevalentemente astratte, in cui la questione aziendale era molto lontana. (Dirigente scolastico)

La maturazione di un più stretto raccordo con il mondo produttivo per l’istituzione scolastica sembra dunque assumere la veste di una risposta specifica all’esigenza di mantenere un ruolo attivo nell’ambito dei cambiamenti sociali, saldando maggiormente i contatti con la realtà esterna. Non di rado, infatti, le ragioni addotte dai testimoni significativi in merito all’emergere di nuove configurazioni riguardanti il rapporto scuola-impresa sono collocate nella più ampia rappresentazione di un sistema scolastico “poliforme” e complesso, che deve necessariamente confrontarsi con il contesto sociale in cui opera, creando, quando necessario, legami, reti durevoli e sinergie con le altre istituzioni del territorio:

Per la scuola il valore aggiunto consta nel capire il territorio in cui si abita, le sue esigenze e tenerne conto [...]. Il valore aggiunto per l’impresa, al momento le imprese sono interessate solo al loro “pezzettino”: al fatto che lo studente abbia competenze utili all’impresa e poi sono anche disponibili a fare formazione più concreta. (Dirigente scolastico)

L’impresa ha sempre guardato maggiormente la spendibilità sul mercato del lavoro, ma non è vero che non guarda anche gli interessi di cittadinanza, in particolare oggi con la grande rilevanza attribuita alle risorse umane. (Dirigente scolastico)

Vi sono diversi ostacoli. Se non si sa dove va la scuola e qual è la riforma scolastica finale, gli insegnanti non credono a nessuna ipotesi e queste iniziative non possono strutturarsi. Poi, se due entità si rapportano (scuola e imprese), entrambe devono venire incontro per i tempi (se questi sono diversi), deve fare un passo l’impresa, ma lo deve fare anche la scuola, e questo comporta una revisione di fondo nella scuola, nella cultura della scuola e della sua autoreferenzialità anche quando va a confrontarsi con altre realtà organizzative. [...] Sicuramente gli insegnanti tecnici devono vedere le imprese, vedere le diverse fasi la progettazione, la realizzazione, si deve capire la complessità dell’impresa. (Referente ente di formazione)

Parallelamente, e con riferimento particolare agli istituti a vocazione tecnica (ma non solo), si ritiene che il progressivo avvicinamento tra l'istituzione scolastica e quella produttiva costituisca anche un parziale riflesso della destrutturazione del mercato del lavoro e della tradizionale continuità delle traiettorie individuali di transito dall'istruzione al lavoro. Tali modificazioni sembrano indurre la scuola stessa ad ampliare il proprio ruolo di possibile *trait d'union* con il contesto produttivo locale. Il più ampio interesse dell'impresa viene infatti collocato, in primo luogo e prevalentemente, nella possibilità di "garantirsi" nel tempo un adeguato bacino di risorse professionali disponibili e consapevoli delle concrete opportunità di inserimento e di sviluppo nel contesto territoriale locale; in quest'ottica, la cultura produttiva e tecnica così come le caratteristiche organizzative e le "vocazioni produttive" tipiche delle imprese del territorio si configurano come il *focus* centrale delle funzioni orientanti che il rapporto scuola-impresa attualmente esprime:

Oggi c'è una precarizzazione sfrenata del mercato del lavoro, che permette di avere una persona per anni in bilico, e sempre con poca attenzione da parte dell'impresa sull'investimento da fare in formazione, intendo anche nel lungo periodo. Ora bisogna fare in modo che per l'azienda ci sia di nuovo interesse e che per la scuola la formazione in azienda sia effettiva e non un vago abbellimento di un'esperienza scolastica. (Imprenditore)

Non direi che il rapporto [scuola-impresa] è strumentale, semmai direi che il movimento da parte delle imprese verso le scuole nasce dal bisogno di farsi conoscere, soprattutto quando le imprese hanno certe caratteristiche. (Referente istituzionale, Provincia di Bologna)

I motivi nel dare vita a rapporti con le imprese risiedono nell'esigenza degli istituti tecnici e professionali di conoscere le necessità del settore di riferimento. Se la scuola decide di creare rapporti con le imprese in modo più serio di quanto sia stato sino a oggi, lo fa per l'esigenza di collegarsi alla realtà, di non crearsi una realtà virtuale, troppo spesso scollegata dalla realtà reale del lavoro, non solo dall'impresa, ma dalla professione, dalle problematiche del costruire che non sono solo date da formule o da calcoli, ma da difficoltà oggettive quotidiane. L'impresa lo fa invece perché se i ragazzi sanno già come è organizzato il lavoro, quali sono le problematiche, prima di entrare in azienda, il tempo dell'inserimento è più breve e quindi i costi sono più ridotti. (Referente ente di formazione)

L'occupabilità futura degli allievi, inoltre, viene interpretata come crucialmente dipendente dalle concrete capacità dei singoli di seguire traiettorie *lifelong* di apprendimento. La conseguente e da più parti invocata integrazione tra contesti e opportunità formative, di cui l'impresa sembra costituire, nell'analisi delle interviste realizzate, uno dei principali "territori di conquista" da parte dell'istituzione scolastica, non di rado viene ricondotta anche all'emergente inasprimento di alcuni aspetti critici, quali la dispersione scolastica, la rigidità del contesto e del metodo di apprendimento scolastico e la

conseguente debolezza che quest'ultimo esprimerebbe nella pratica valutativa e di orientamento futuro degli allievi:

Dal punto di vista dell'impresa, il fatto di aderire a questi progetti è volontaristico, e quindi essa lo fa per poter avere un vantaggio: formare, investire e capire i nuovi che entrano, anche in rapporto al contesto che c'è in azienda. Occorre un piano serio e un rapporto serio tra aziende e mondo della scuola. Prima di tutto il modo con cui valutare le esperienze. Ci vorrebbero delle verifiche. Congiunte. Cioè, non dalla singola scuola, né dalle singole imprese, ma insieme, per capire, ad esempio, in una commissione mista, il progetto, le aspettative e verificare su tutti e due i versanti, su un piano di parità, per valutare e correggere eventuali errori, anche in corso d'opera, di quelle procedure che non hanno funzionato. Se questo è un periodo di formazione, bisogna lavorare per fare in modo che abbia un suo sviluppo, bisogna capire quando il ragazzo è arrivato a volare da solo. Questa è la cosa che ci piace di più: quando uno si prende la responsabilità e prende l'iniziativa, ha acquisito le conoscenze e la sua testa gli dice cosa deve fare per procedere. (Imprenditore)

Il rapporto tra scuola e impresa nasce per favorire l'apprendimento dei giovani. La scuola dovrebbe dare cose che però fatica a raggiungere, come competenze legate al contesto lavorativo anche di tipo generale, non solo tecnico, che comunque nell'esperienza concreta si perfezionano. [...] Bisogna ragionare in senso serio sul fatto che certe esperienze siano effettivamente orientanti rispetto al lavoro. (Intervista, focus group, Gruppo interistituzionale)

L'ottica attraverso cui comporre motivazioni e interessi provenienti dall'istituzione scolastica, da quella produttiva e lavorativa e dai concreti soggetti (allievi e loro famiglie) coinvolti, deve tuttavia uscire dal rischio di porre condizionamenti eccessivi e di ordine "strumentale"; scuola e impresa devono dunque interrogarsi reciprocamente:

Noi abbiamo la necessità di consolidare un'effettiva integrazione tra il mondo della scuola e quello dell'impresa, qualunque essa sia. Da una parte la scuola che capisca la necessità dell'apertura verso l'esterno, i progetti integrati con l'impresa e vista sempre più come una risorsa da parte dell'impresa, e dall'altra l'impresa, che deve assumere una visione prospettica, che capisca che se anche i costi/benefici non sono immediati, deve investire in senso prospettico, per avere poi un ritorno nel futuro, avere delle risorse umane nel futuro. [...] Noi possiamo come enti locali favorire una reale consapevolezza dell'integrazione. (Intervista, focus group, Gruppo interistituzionale)

*Condizioni di successo e di insuccesso nella costruzione  
e nel consolidamento del rapporto scuola-impresa*

Tra gli aspetti maggiormente sottolineati dagli intervistati in merito alle condizioni facilitanti o ostacolanti la costruzione e il consolidamento del rapporto tra scuola e impresa, come già accennato, vi è il ruolo dell'ambiente che svolge un'azione di orientamento sulle concrete strategie da esse attivate. In quest'ottica, parte delle principali "preoccupazioni" espresse dagli intervi-

stati concernono la costruzione (anche comune, ove possibile) di un “registro” di regole, metodi, pratiche e significati da cui la stessa esperienza di apprendimento dovrebbe trarre origine. Su questo punto, molti attori istituzionali ne ravvisano una certa carenza. Parte di essa deriva dal limitato coordinamento (ma anche verifica e controllo) complessivo di tali esperienze, di cui si ravvisa la necessità innanzitutto per promuovere cultura e pratica reali dell’integrazione (e del lavoro di rete) e scoraggiare possibili comportamenti “opportunistici” o l’adozione di modalità meramente formali attraverso cui progettare itinerari di apprendimento e orientamento tra scuola e impresa. Una delle principali ripercussioni che la “lassità della regolazione” determina consiste nella “stressatura” delle risorse relazionali e personali che i singoli soggetti (imprenditori, docenti, dirigenti scolastici) possiedono, e da cui traggono origine le migliori esperienze narrate. Parallelamente, l’unitarietà dei principi della progettazione e della regolazione, così come della verifica di contenuto delle esperienze stesse viene individuata come prerequisito necessario per selezionare, entro la proliferazione di modalità e di opportunità attualmente disponibili, i contorni degli ambiti e delle attività realmente formative, in assenza dei quali la disparità tra scuole diverse (per collocazione, per indirizzo, per “appetibilità sul mercato del lavoro” del profilo professionale di riferimento ecc.) potrebbe aumentare. Al fine di esplicitare e dettagliare in termini più specifici tali argomentazioni, si riportano di seguito i brani di intervista più significativi al riguardo:

Alcuni stereotipi che sento riguardano il fatto che i ragazzi “non sono mai pronti” per essere inseriti nella dimensione lavorativa, e quindi si riversa sulla scuola la responsabilità di non prepararli tecnicamente. Parlo naturalmente dei profili tecnici. [...] Chiaramente al primo ingresso il ragazzo deve essere guidato al contesto produttivo. Un tema importante da sviluppare in questo senso è la cultura del lavoro e la gestione dei rapporti all’interno dell’impresa. Si tratta di offrire dimensioni, regole e valori essenziali per entrare in un dato luogo di lavoro, e questo richiede una costruzione e una progettazione di un certo percorso di inserimento. (Referente istituzionale, Provincia di Bologna)

L’impresa parla con un linguaggio suo, che non è quello stesso della scuola. [...] C’è necessità di lavorare, su questo punto, sulla condivisione di punti di vista e di linguaggi. Certi accordi che sembrano pacifici, se non condividono questo, rischiano di non esserlo, poi. Se questa base non si costruisce, le ricadute sono molto scarse. I ragazzi, devono poi sentirsi valorizzati, nella struttura aziendale, altrimenti tendono a chiudersi e a non partecipare attivamente, e questo può essere molto negativo. (Dirigente scolastico)

Bisognerebbe non far restare tutto nell’ambito del rapporto tra la singola scuola e la singola impresa, ma, come forse si sta cominciando a ragionare a livello di contesto, costruire una sorta di protocollo generale, a livello cittadino, provinciale e regionale. Credo che questo potrebbe creare una cultura sia per la scuola che per l’impresa e, superando il coinvolgimento di un singolo specifico indirizzo professionale o tecnico che fa questo sul territorio, coinvolgere la scuola intesa interamente e il suo ruolo a livel-

lo anche istituzionale. Superando il vecchio concetto di stage, che ad esempio spingeva la singola scuola con il suo specifico indirizzo professionale a cercare un'azienda che fosse tutta in linea con il settore di riferimento, si deve basare il discorso più sul significato dei più generali obiettivi formativi: ogni azienda può avere qualcosa da insegnare, si tratta di dare ai ragazzi gli strumenti di conoscenza dei processi aziendali. (Dirigente scolastico)

Non mancano, tuttavia, posizioni maggiormente critiche rispetto alle precedenti, che puntano il dito contro il presunto raggiungimento di obiettivi reciprocamente integrantisi tra scuola e impresa:

Io non credo assolutamente che scuola e impresa si siano messe in relazione, lei ne ha parlato in termini positivi come di un processo avviato, ma per me non è così. Sì ci sono esperienze sporadiche di persone di buona volontà che però lasciate al caso non servono a nulla, se non a quei fortunati che per puro caso sono stati coinvolti. Tutto è lasciato alla buona volontà dei docenti e degli imprenditori, e quando ci sono delle piccole iniziative queste non possono incidere realmente nel sistema scuola o in quello dell'impresa. (Imprenditore)

### 2.3

#### Brevi osservazioni

Le risultanze della mappatura del rapporto scuola-territorio-mondo del lavoro e delle interviste rivolte ai testimoni significativi hanno permesso di ricostruire, da un punto di vista sia quantitativo sia di approfondimento qualitativo, la molteplicità di forme con cui si concretizzano i rapporti tra la scuola, le imprese, il mondo delle associazioni e, più in generale, il territorio circostante.

In particolare, per l'istituzione scolastica il "valore aggiunto" emergente da tale rete di relazioni costituisce, in primo luogo, una modalità attraverso cui mantenere un ruolo attivo nell'ambito dei cambiamenti sociali, saldando maggiormente i contatti con la realtà esterna. In quest'ottica, il lavoro dedicato alla costruzione di relazioni e sinergie con altri organismi è volto non solo alla crescita dell'occupabilità futura degli allievi, ma anche allo sviluppo delle competenze necessarie per l'esercizio di una cittadinanza "attiva".

L'analisi del complesso degli elementi conoscitivi offerti dall'indagine quantitativa e dall'approfondimento qualitativo successivo ha evidenziato alcune possibili piste da esplorare, in particolare con la metodologia dell'analisi di caso. In quest'ottica, la selezione iniziale di un insieme di "casi significativi" ha inteso fondarsi, in primo luogo, sull'obiettivo di analizzare in dettaglio le forme concrete con cui il "valore aggiunto" emergente dal rapporto tra scuola e organizzazioni produttive si esprime sul territorio. Alcuni criteri con cui è stata orientata la scelta delle esperienze sono stati inizialmente individuati a partire dalle principali risultanze relative all'analisi quantitativa, che hanno messo in evidenza:

- relazioni particolarmente frequenti tra scuole e imprese di dimensioni piccole e medio-piccole, spesso afferenti ai settori produttivi metalmeccanico e dei servizi;
- relazioni più frequenti e intense tra istituti scolastici collocati al di fuori della città di Bologna e organizzazioni collocate nel territorio circostante;
- ampia variabilità delle forme con cui queste relazioni si esprimono, configurando non di rado plurime modalità di collaborazione.

Dalla valutazione congiunta di tali aspetti con quanto sottolineato dai testimoni significativi nella fase qualitativa dell'analisi di sfondo sono stati evinti, dunque, alcuni importanti nodi tematici che si legano strettamente al carattere del "valore aggiunto" emergente dal rapporto tra l'istituzione scolastica e le organizzazioni produttive. Seguendone le traiettorie tematiche, sono state individuate le principali variabili con cui è stata effettuata l'operazione di selezione successiva dei casi di approfondimento:

- rapporto scuola-organizzazioni produttive quale contributo allo sviluppo del contesto locale;
- rapporto scuola-organizzazioni produttive quale processo di contaminazione di culture;
- rapporto scuola-organizzazioni produttive quale *focus* per la cultura della cittadinanza e l'occupabilità dei giovani;
- rapporto scuola-organizzazioni produttive quale modalità per l'esplorazione del ruolo delle variabili: legame con il territorio (montagna/città) e indirizzi scolastici (scuole "più gettonate"/scuole "meno gettonate" dalle imprese);
- rapporto scuola-organizzazioni produttive quale parte di un complesso sistema istituzionalizzato locale.

### Note

1. Qui riportiamo, in forma sintetica, solo i principali elementi relativi al rapporto scuola-territorio-mondo del lavoro al fine di ricostruire le dimensioni del rapporto maggiormente ricorrenti (rinviamo per ulteriori dettagli al rapporto definitivo del 30 marzo 2007: *Indagine sulle relazioni scuola-territorio-mondo del lavoro: mappatura delle relazioni scuola-impresa*. Cfr. <http://www.integrazioneonline.it>, sezione Sportello per la Valutazione-Esiti delle rilevazioni).

2. "AlmaDiploma" è un progetto nato nel 2000 per iniziativa di alcuni istituti della provincia di Firenze, che si è poi esteso sul territorio nazionale, con l'obiettivo di favorire l'inserimento nel mondo del lavoro dei giovani diplomati attraverso una banca dati denominata AlmaDiploma e offrire strumenti per l'orientamento universitario.



## 3

## Le analisi di caso

di Sara Elisabetta Masi e Sandra Zaramella\*

## 3.1

## Premessa

L'individuazione dei casi di approfondimento si sostanzia, come precisato in precedenza, sia dalle considerazioni complessivamente emergenti dalla mappatura dei rapporti tra scuola, territorio e mondo del lavoro sia dagli elementi conoscitivi, di natura qualitativa, emersi dall'analisi di sfondo realizzata tramite interviste semistrutturate a testimoni significativi.

L'incrocio delle principali dimensioni descrittive con gli elementi emersi dall'indagine qualitativa ha consentito di pervenire a una prima ipotesi selettiva di casi, successivamente validata dal Gruppo di lavoro interistituzionale. Per ciascun caso sono stati coinvolti molteplici attori (dirigenza scolastica, insegnanti, tutor, alunni, imprenditori e tutor aziendali), attraverso un campionamento a "palla di neve".

Più dettagliatamente, l'analisi di caso si è concentrata sull'analisi di un plesso di variabili afferenti:

- alla ricostruzione delle *logiche*, delle *strategie* e delle *dinamiche* relazionali tra i principali attori coinvolti, al fine di individuarne i *tratti* dominanti e i *fattori* determinanti;
- all'analisi delle *risorse* (personali, istituzionali, locali, collettive ecc.) e degli *oggetti* (competenze, ruoli costruiti, regole condivise ecc.) attorno ai quali le relazioni tra attori "ruotano";
- alle *modalità* con cui tali aspetti si estrinsecano e si sedimentano nel tempo e concretamente agiscono;
- agli *elementi critici* riscontrati nel tempo e alle *strategie attivate* per superarli, nonché alle *leve* (o punti di forza) su cui ci si è fondati per conseguire i risultati attesi;
- alla *valutazione e interpretazione* dell'esperienza da parte dei diversi attori coinvolti;

\* Il PAR. 3.1 è di Sara Elisabetta Masi e Sandra Zaramella; i PARR. 3.2 e 3.6 sono di Sandra Zaramella; i PARR. 3.3, 3.4 e 3.5 sono di Sara Elisabetta Masi.

- agli *aspetti da rinforzare/riproporre/modificare* per la sostenibilità nel tempo delle esperienze.

Di seguito presentiamo i principali elementi emersi per ciascun caso.

### 3.2

#### **Caso 1: le borse-lavoro del Nuovo Circondario imolese**

##### *Breve descrizione del caso*

L'esperienza del Nuovo Circondario imolese relativa alle borse-lavoro estive si colloca nel plesso delle attività di formazione e orientamento realizzate mediante l'inserimento lavorativo in azienda, con lo scopo di agevolare le scelte professionali degli allievi. Tale finalità viene perseguita attraverso la conoscenza diretta del mondo del lavoro. Una peculiarità di tale esperienza risiede nella possibilità, da parte dell'azienda, di erogare una borsa-lavoro a favore del ragazzo che entra nell'organizzazione aziendale per il periodo previsto, ma tale forma di riconoscimento economico non si configura come forma di retribuzione né l'esperienza svolta può essere intesa nei termini di rapporto di lavoro dipendente. Ulteriore caratteristica distintiva di tale attività è che essa può assumere il valore di credito formativo e può essere riportata nel *curriculum* dell'allievo.

##### *Testimoni coinvolti*

- Referente per le borse-lavoro del Nuovo Circondario imolese.
- Docente referente per le borse-lavoro dell'ISIS "Alberghetti".
- Dirigente scolastico dell'ISIS "L. Paolini".
- Referente per le borse-lavoro della ditta SACMI.
- Referente per le borse-lavoro dell'Ente di formazione professionale CIOFS.

##### *Caratteristiche salienti del caso*

Nell'ambito imolese, l'esperienza delle borse-lavoro, ormai ventennale, si avvale del coordinamento di un'apposita Commissione e della conseguente partecipazione di molteplici soggetti istituzionali, come il Nuovo Circondario imolese, la Provincia di Bologna, il Centro integrazione servizi scuola-territorio, soggetti sindacali (CGIL, CISL, UIL), oltre che, naturalmente, gli istituti scolastici e le aziende del territorio. L'esperienza nasce, infatti, dalla necessità di realizzare un rapporto sempre più continuo tra contesto territoriale, scuola e mondo del lavoro.

Per chi vive e vuole stare a Imola, questa delle borse-lavoro rappresenta un'ottima occasione per conoscere la realtà produttiva. Alle famiglie, e naturalmente agli allievi, piace molto l'idea di trascorrere quattro settimane in azienda, settimane che, seppur poco, vengono anche retribuite. Piace l'idea di entrare a contatto con il mondo del lavoro attraverso questa strada. (Referente Nuovo Circondario imolese)

Le borse-lavoro, mediamente, ricevono 350 richieste e collocano nel periodo estivo 230 studenti – che frequentano, preferibilmente, il terzo e quarto anno delle scuole secondarie di secondo grado – in aziende private, nelle cooperative e negli enti pubblici, le cui disponibilità vengono raccolte dal Nuovo Circondario imolese, per circa quattro settimane.

I ragazzi sono impegnati in attività lavorative e affiancati da un tutor aziendale che ha il compito di rispettare un apposito progetto formativo concordato in precedenza con la scuola, attraverso la collaborazione degli insegnanti responsabili delle esperienze estive. Tale aspetto assume un'importanza formativa essenziale, proprio in quanto uno degli obiettivi prioritari consiste nella sperimentazione, da parte dell'allievo, delle abilità e delle conoscenze acquisite a scuola. A fianco delle conoscenze di ordine tecnico-specialistico, il periodo di permanenza nel contesto lavorativo intende offrire l'opportunità di conoscere l'organizzazione, gli orari di lavoro e le dinamiche relazionali che caratterizzano il mondo del lavoro.

Un ulteriore aspetto che caratterizza questo tipo di attività consiste nella sua valenza “premiante”, collocata a livello della strutturazione dei criteri con cui l'istituzione scolastica individua gli allievi che possono fare richiesta di collocazione in azienda per svolgere questo tipo di esperienza:

Noi non entriamo nel contesto vero e proprio degli incroci tra allievo singolo e impresa, perché questo è un ambito che viene definito dalla scuola, che stabilisce in autonomia i criteri da seguire per l'individuazione dell'allievo. Il Circondario, invece, individua le disponibilità: ad esempio, individua la richiesta per un profilo di geometra, e di conseguenza viene attivato il contatto con l'istituto afferente a quest'area tecnica. I criteri di selezione all'interno delle singole classi non sono però ambiti di nostra competenza, ma della scuola e degli insegnanti preposti. Normalmente, la logica seguita dalle scuole assume un'ottica premiante, ad esempio, sui risultati di apprendimento del secondo quadrimestre. (Referente Nuovo Circondario imolese)

#### *Il valore aggiunto nel rapporto scuola-impresa-istituzioni locali*

Gli istituti scolastici mantengono dunque un elevato interesse verso tale iniziativa, sia al fine di accrescere le conoscenze degli allievi in merito al contesto socioeconomico e alle relative opportunità di lavoro nei diversi ambienti produttivi o dei servizi sia per offrire agli studenti occasioni concrete di verifica delle competenze acquisite, di relazione con ambienti di lavoro esterni alla scuola, di riflessione sulle scelte postdiploma. Il contesto imolese vanta una lunga tradizione, soprattutto con riferimento agli istituti dell'area professionale e tecnica, di rapporti immediati e diretti fra istituzioni scolastiche e sistema produttivo territoriale; attraverso tale nuovo strumento viene però rafforzata la componente formativa e di “rimotivazione” alla scelta, e sottolineata la valenza di maturazione degli apprendimenti e di valutazione degli stessi:

Con il contatto diretto con il lavoro il ragazzo si può “affezionare” di più all’attività, perché vede concretamente le cose, non vive più l’attività didattica solo come qualcosa che deve essere fatta perché «il professore ci deve dare il voto», ma vede in prima persona che c’è un’applicazione reale. La speranza è rimotivare i ragazzi, offrire la possibilità di vivere il confronto con chi lo fa già da anni, e così si sente più sicuro e motivato. Nel complesso, quasi sempre questo è successo. (Docente referente borse-lavoro)

Sul piano dell’apprendimento, queste esperienze estive possono infatti rafforzare:

- l’orientamento alla scelta, in quanto permettono la conoscenza diretta del settore, dei ruoli e delle funzioni che possono rappresentare un esito lavorativo coerente con il percorso formativo prescelto;
- l’autovalutazione, in quanto offrono occasioni di verifica delle risorse e delle caratteristiche personali in rapporto alle esigenze poste dal lavoro;
- lo sviluppo di saperi pratici nel contesto di un’organizzazione, in quanto si legano soprattutto a dimensioni anche routinarie del lavoro, a tecniche e procedure e di relazioni specifiche;
- lo sviluppo di metacompetenze, in quanto offrono un contesto “protetto” per lo sviluppo di competenze trasversali.

La sottolineatura della valenza formativa di questa esperienza si rileva anche in corrispondenza della decisione assunta dalla Commissione di coordinamento di accompagnare l’ingresso in azienda degli allievi con il supporto degli enti di formazione professionale del territorio, con la finalità di realizzare incontri mirati di preparazione, monitoraggio e valutazione dell’esperienza. Attraverso il finanziamento della Provincia di Bologna, dunque, nel corso degli anni sono stati organizzati moduli formativi specifici:

Con le borse-lavoro vengono organizzati moduli specifici, incontri con i ragazzi che li rendono maggiormente in grado di capire e di inserirsi con più consapevolezza. [...] Conoscere il mondo del lavoro, e riconoscere le differenze con il mondo della scuola è infatti importantissimo. Nella scuola sei inserito in una classe, e di fronte hai il professore. [...] Ci sono dinamiche relazionali e organizzative fondamentali, e che i ragazzi non sono abituati a gestire in un certo modo. Questa esperienza è quindi anche molto orientativa, sia per capire in quale settore spendersi sia per capire che magari non si è ancora pronti per il mondo del lavoro e invece è preferibile continuare a studiare e andare all’università (Referente CIOFS).

Un ulteriore “valore aggiunto” che tali esperienze hanno offerto agli istituti scolastici viene individuato nella possibilità di far conoscere al territorio l’attività svolta dalla scuola e di ricevere indicazioni sulla revisione dei programmi, sul potenziamento e ammodernamento dei supporti didattici, nonché consentire al Consiglio di classe una più ampia valutazione del processo formativo seguito da ciascun alunno, utilizzando il dispositivo del “credito”:

Quando le aziende ci dicono, ad esempio, che i geometri devono conoscere il CAD, e i programmatori altre cose specifiche, programmi specifici, noi chiediamo alle azien-

de: «Voi che programmi usate?», e mi compilano la scheda di ritorno che noi inseriamo nel credito formativo. Noi utilizziamo le osservazioni critiche che ci offrono per rivedere le nostre attrezzature e buttare via i vecchi programmi e prenderne dei nuovi. Per noi è fondamentale. Poi gli allievi ottengono conoscenze e crediti formativi spendibili dall'anno futuro. (Dirigente scolastico)

Dal punto di vista delle organizzazioni produttive, viene unanimemente rilevato che lo strumento delle borse-lavoro consente di ottenere sia una maggiore "visibilità" nell'ambito del bacino locale del mercato del lavoro sia la possibilità di conoscere direttamente potenziali risorse umane da inserire in azienda al termine del percorso scolastico intrapreso, soprattutto a fronte delle difficoltà incontrate dalle aziende di dimensioni piccole e medio-piccole nella ricerca di figure tecniche non solo di livello intermedio, ma anche riferite a mansioni dai prevalenti contenuti operativi:

Per noi è uno strumento per valutare anche le persone che in prospettiva possono essere utili per ricoprire posizioni aziendali. Quindi sì, ci teniamo ad avere rapporti positivi con gli istituti scolastici, anche perché siamo inseriti in un contesto territoriale in cui l'azienda, che è importante, ci tiene a mantenere rapporti di un certo tipo, però, con certi istituti, soprattutto meccanici/elettronici e industriali, tecnici e professionali; dunque, utilizziamo le borse anche come opportunità di farci conoscere e farci scegliere, perché sempre di più anche i ragazzi scelgono. [...] Quindi, da un lato, le borse-lavoro estive consentono all'azienda di realizzare una valutazione sul campo della potenziale futura risorsa umana, dall'altro, offrono la possibilità di fare conoscere la nostra realtà aziendale a queste stesse future risorse umane. (Referente ditta SACMI)

In quest'ottica, le esperienze delle borse-lavoro cercano di rispondere direttamente a un duplice ordine di esigenze: da un lato, supportare le scuole nel raccordo orientativo con il mondo del lavoro, spesso già consolidato per gli istituti a vocazione tecnico-produttiva e professionale, ma talvolta bisognoso di ulteriore attenzione per le scuole di diversa vocazione, soprattutto quando afferenti al plesso dell'educazione liceale, e, dall'altro, offrire una possibile risposta al contesto produttivo locale nella ricerca di una più vicina conoscenza reciproca con gli istituti scolastici e gli allievi che li frequentano:

Le aziende cercano di farsi conoscere dai ragazzi, perché il nostro territorio locale è costituito da alcune aziende di grandi dimensioni, ma moltissime piccole aziende, o realtà artigianali, che hanno bisogno di manodopera, soprattutto tecnica, e faticano tantissimo a trovarla. Questa è una delle vie per farsi conoscere e conoscere i ragazzi, anche in una prospettiva futura, di inserimento nel mondo del lavoro. (Referente Nuovo Circondario imolese)

### *Criticità e prospettive future*

Rispetto alle criticità, viene messo in evidenza un certo calo delle adesioni da parte degli allievi negli ultimi anni, con particolare riguardo a coloro che fre-

quentano gli istituti professionali e tecnici, i quali, talvolta, a fronte di un periodo formativo e coerente con il proprio percorso di studi, offerto dall'esperienza delle borse-lavoro, tendono a prediligere una strategia occupazionale temporanea nel periodo estivo di carattere più strumentale e volta a ottenere una migliore gratificazione economica in luogo di una maturazione superiore delle competenze tecniche e delle conoscenze organizzative di settore conseguibili con un percorso formativo maggiormente mirato:

Però c'è un problema... I ragazzi che vengono qui sono generalmente autonomi nell'andarsi a trovare un'attività estiva, e quando la trovano autonomamente, rispetto alle borse estive, guadagnano molto di più: parliamo di circa 900 euro al mese contro 500 circa... È molto di più. Per cui non sempre si riescono ad avere sufficienti candidature. Rispetto all'ITIS o ai licei, dove le domande dei ragazzi sono centinaia, ma le disponibilità aziendali molto più ridotte, da noi c'è il problema opposto: abbiamo un esubero di richieste aziendali rispetto alle candidature dei ragazzi. E questo è sempre stato più o meno così. (Docente referente borse-lavoro)

A fronte, cioè, di elevate richieste aziendali di allievi frequentanti istituti professionali e tecnici, che possono restare invase anche a seguito di strategie alternative messe in atto da parte di questo gruppo di studenti, vi sono candidature offerte da ragazzi frequentanti percorsi liceali che talvolta restano senza il consenso aziendale necessario perché essi possano accedere a questa esperienza formativa:

C'è un forte interesse da parte delle imprese, perché è un modo per avere un inserimento di un certo tipo, per conoscere bene gli allievi e le future risorse. Però capita che i ragazzi, dei licei in particolare, restino un po' fuori. Ci sono aziende che poi hanno richieste elevate per certi profili, e non sempre le scuole riescono a soddisfare queste loro esigenze. A volte le stesse aziende non conoscono cosa sanno concretamente fare questi ragazzi: è il discorso che è uscito nell'ultima riunione, e che il sindacato ha messo in evidenza. A volte i profili delle scuole non sono conosciuti dalle aziende, e quindi non vengono richiesti, ma in realtà è facile che il tipo di attività che viene richiesto dall'azienda necessiti di competenze che molte scuole sviluppano, come l'inglese o l'informatica con programmi come Excel, ad esempio. (Referente CIOFS)

Le principali aree di sviluppo futuro sembrano dunque auspicate in direzione di un ulteriore sforzo comunicativo e di raccordo tra il sistema scolastico e il sistema produttivo locale, sia al fine di favorire una maggiore conoscenza delle aree di competenza sviluppate dai percorsi formativi degli istituti che non afferiscono all'area professionale e tecnica sia per rafforzare ulteriormente la valenza di esperienza "consapevole" e orientativa che tale esperienza intende esprimere:

Rispetto anche solo a un anno fa, la formazione si è ridotta molto: prima c'erano, da parte degli enti di formazione, almeno due momenti formativi, per il periodo della borsa; adesso, tutto si è ridotto a un solo momento formativo iniziale. Addirittura 7 o

8 anni fa c'erano molti momenti formativi, sia fuori dell'azienda sia in azienda, con il tutor. Però resta, senza dubbio, molto positivo: la voglia di andarci da parte dei ragazzi c'è ed è molto legata al fatto di conoscere e farsi conoscere. (Docente referente borse-lavoro)

### 3.3

#### **Caso 2: il corso serale tecnico della moda Centergross, scuola di stilismo e modellismo**

##### *Breve descrizione del caso*

Il corso serale tecnico della moda Centergross dell'IPSIA "M. Malpighi" di Crevalcore realizzato all'interno del Consorzio moda Centergross di Funo di Argelato (Bologna) è nato nell'anno scolastico 2006-07. Il corso serale permette di pervenire alla qualifica di operatore della moda e al diploma di tecnico dell'abbigliamento e della moda. Il percorso formativo individuale è suddiviso in due cicli e strutturato per moduli sia nel triennio sia nel biennio postqualifica. Il corso prevede 25 ore settimanali suddivise in 5 serate.

##### *Testimoni coinvolti*

L'analisi del presente caso ha visto il coinvolgimento dei seguenti attori:

- un imprenditore e presidente del Consorzio moda Centergross;
- una dirigente scolastica;
- un tutor del corso;
- una docente di disegno professionale e storia del costume;
- una docente di modellismo e confezione;
- due studenti.

##### *Caratteristiche salienti del caso*

Il corso serale è nato principalmente per rispondere all'esigenza del Centergross di qualificare le risorse umane che in esso operano e creare un bacino di risorse professionali adeguatamente preparate, ma anche, con la più ampia finalità, di valorizzare la cultura della moda nel territorio bolognese cercando di dare una maggiore visibilità locale alla realtà del Centergross.

Il progetto è nato dalla necessità di avere dei tecnici, degli operatori professionisti di livello medio-alto (e non medio-basso, per poter vincere l'attuale competizione e per poter stare sui mercati internazionali). In questa zona non c'è un'offerta di persone con competenze adeguate e il Centergross è un vero e proprio distretto industriale (anche se Bologna non lo conosce). È il più grande centro industriale della regione Emilia-Romagna, qui è nato il pronto-moda che poi si è diffuso in altre regioni che lo hanno maggiormente supportato [...] e a Bologna non lo conoscono. Ci sono 6.000 dipendenti, cinque miliardi di euro di fatturato, c'è un nido aziendale, ci sono tutti i ser-

vizi dentro il Centergross, portiamo qui clienti da tutto il mondo. Ho espresso questo mio desiderio al sindaco che si è messo in contatto con Argelato e ci siamo incontrati. Così è nata l'idea, la nascita di questo corso rappresenta un momento importante per il futuro del Centergross. Come presidente del Centergross credo che questa esperienza costituisca una tappa dello sviluppo del nostro territorio, per permettere a molti giovani di crescere professionalmente, che potrà aiutarci a superare l'attuale ricambio generazionale. (Presidente del Consorzio moda Centergross)

Partendo dall'esigenza espressa dal presidente del Consorzio moda Centergross, molteplici sono gli attori istituzionali che si sono mobilitati a livello istituzionale (il sindaco di Argelato, quello di Crevalcore, l'assessore ai Servizi alla persona della Provincia di Bologna, i dirigenti dell'Ufficio scolastico regionale) e che hanno reso possibile l'incontro tra il Consorzio moda Centergross e l'IPSIA "M. Malpighi" di Crevalcore. È importante notare come tale esperienza ha permesso alla scuola di entrare nell'impresa, realizzando un vero e proprio laboratorio all'interno del Centergross nel quale si svolge l'intero corso serale. Tutto ciò è stato possibile grazie agli spazi e alle risorse economiche messe a disposizione dal Consorzio finalizzate all'acquisto da parte dell'Istituto di attrezzature d'avanguardia, ma anche grazie alla "felice combinazione" di competenze e risorse diverse, che hanno permesso di superare tutte le incombenze amministrative, burocratiche e logistiche in tempi molto stretti:

Sono stati fatti tutti i passi burocratici, si è fatta pubblicità in tutti i comuni dell'ambito Terre d'Acqua per sensibilizzare il territorio, si sono fatti molti incontri con tutti i sindaci dei comuni coinvolti [...] insomma si sono unite le competenze burocratiche e amministrative della scuola e degli enti locali con quelle organizzative e logistiche del Consorzio moda Centergross. Tutto poi è stato possibile grazie alle risorse messe a disposizione da parte del Centergross: un'enorme aula, le risorse per l'acquisto delle attrezzature all'avanguardia (software, laser per il taglio, laboratorio ecc.) così che oggi il laboratorio permette di realizzare al proprio interno tutte le fasi: dalla progettazione al capo finito [...] i tempi sono stati molto stretti e anche questo è stato possibile perché c'era il Centergross [...] le scuole hanno tempi completamente diversi. (Docente di modellismo e confezione)

Anche per quanto concerne le finalità educative perseguite dal corso si può riscontrare un "felice incontro" tra quelle che spesso sono lette come culture diverse quali quella della scuola e quella dell'impresa. Più volte è infatti stato ribadito dagli attori coinvolti l'esigenza di formare tecnici esperti di profilo medio-alto con saperi consolidati: a tale scopo la scuola attribuisce una forte rilevanza a materie come la storia della moda, le lingue, il diritto, l'informatica. Gli attori coinvolti ribadiscono più volte come la cultura tecnica fondi le proprie radici non solo nel fare, ma anche nel sapere "pratico":

In particolare, poi, l'esigenza era quella di non formare solo dei bravi tagliatori, ma dei tecnici nel senso più profondo del termine, ossia delle persone che possedano



innanzitutto una cultura generale, che parlino le lingue, che siano capaci di utilizzare i software specifici e che conoscano tutto ciò che ruota intorno al mondo della moda, la sua storia, i suoi approcci, le sue dinamiche ecc. (Docente di modellismo e confezione)

Per quanto concerne i partecipanti al corso serale, gli iscritti al primo anno sono per lo più donne, nella maggior parte italiane, con età (dai 23 ai 50 anni) e titoli di studio (dalla licenza media alla laurea) molto eterogenei. La maggior parte degli iscritti risiede nella provincia di Bologna. Le motivazioni degli iscritti risultano essenzialmente quelle di poter migliorare la propria occupabilità sia per chi cerca un lavoro sia per chi lavora (per poter accedere a posizioni più elevate). In particolare coloro che già lavorano evidenziano l'esigenza di acquisire maggiori competenze informatiche e linguistiche ritenute sempre più fondamentali per poter crescere professionalmente.

#### *Il valore aggiunto nel rapporto scuola-impresa*

L'esperienza del corso serale ci permette di individuare alcuni possibili valori aggiunti nel rapportarsi della scuola al mondo dell'impresa e viceversa. Dobbiamo però, innanzitutto, evidenziare un elemento che, a nostro avviso, si è rivelato fondamentale per poter dar vita a questa esperienza: la realizzazione del corso serale è infatti stata possibile grazie all'integrazione di culture differenti, quali quella della scuola, degli enti locali e delle imprese; una chiara divisione dei compiti e delle responsabilità e un reciproco rispetto dei diversi ruoli hanno permesso (in soli tre mesi) di perseguire tale risultato. La forte valorizzazione della cultura tecnica rappresenta poi, a nostro avviso, in questa esperienza, un altro importante elemento d'incontro tra la scuola e l'impresa:

Per la prima volta ho incontrato imprenditori con una tale apertura mentale che hanno capito che per contrastare oggi la concorrenza ci vuole prima di tutto cultura: non può essere solo un corso formativo, ma ci vuole la storia del costume, la storia del tessuto [...] è questo infatti che mi ha fatto decidere di investire in questa avventura, è stata la convinzione degli imprenditori nel formare risorse umane con una vera cultura tecnica. (Dirigente scolastica)

Valorizzazione che ha richiesto ai docenti di rivedere anche le proprie modalità di insegnamento al fine di una maggiore integrazione tra le diverse discipline per pervenire al saper fare partendo dal sapere e ad esso ritornando in modo circolare:

Noi dovevamo fare delle lezioni separate, ma poi durante l'anno abbiamo deciso di fare lezione affiancandoci. Per noi questo è un impegno maggiore, ma ci ha dato personalmente una grande soddisfazione; agli studenti possiamo fare teoria e pratica contemporaneamente evidenziando tutti i punti in comune, per poi venire incontro

alle diverse esigenze della classe (piuttosto eterogenea). Il fatto di essere in compresenza ci permette di seguire quasi individualmente i ragazzi, attraverso lavori a piccoli gruppi in base alle loro esigenze. (Docente di disegno professionale e storia del costume)

Tale esperienza ha permesso alle docenti coinvolte di rimettersi in gioco, di ricevere nuovi stimoli da portare anche alla scuola “del mattino” sperimentando nuove modalità di insegnamento e cercando nuovi rapporti con il mondo delle imprese:

Noi possiamo al momento parlare della nostra esperienza personale, noi insegniamo nell'Istituto professionale durante il giorno e ora siamo docenti anche nel corso serale. Siamo entusiaste di questa esperienza: ci ha dato la possibilità di rimetterci in gioco, ci siamo riviste capaci di insegnare. È inutile negare che dopo tanti anni che si insegna nella stessa struttura è difficile continuare ad avere gli stimoli per aggiornarsi, per rimettersi in discussione. Questa occasione ci ha permesso ciò: ci siamo dovute confrontare con alunni “diversi” in quanto adulti, con un ambiente diverso, con aziende diverse. Gli alunni del serale a volte insegnano a noi, loro vivono nelle aziende (noi no) e questo ci permette di imparare meglio come si lavora nelle aziende e di portare poi questa esperienza a scuola la mattina. C'è un imparare reciproco che è molto gratificante, poi con gli adulti ci sembra di avere un maggior riscontro dell'avere trasmesso il sapere [...] i ragazzi a scuola ce lo possono dare solo dopo il diploma quando, inseriti in un'azienda, ci tornano a trovare e ci ringraziano. (Docente di modellismo e confezione)

### *Criticità e prospettive future*

Alcuni elementi di criticità riguardano la struttura stessa del corso serale. L'orario, la presenza continua richiesta rappresentano un grande impegno per i partecipanti che devono conciliare il lavoro e le esigenze familiari con l'impegno delle lezioni. Si evidenzia quindi, sia da parte dei docenti che degli alunni, l'esigenza di una maggiore flessibilità degli orari e una maggiore modularizzazione degli insegnamenti:

Alcuni faticano a continuare a venire [...] e questa è una forte criticità, l'impegno richiesto di tutte le sere è molto pesante per chi ha un lavoro, per chi ha una famiglia, si dovrebbero trovare modalità più flessibili. (Tutor)

Un altro elemento critico riguarda la necessità di diffondere anche tra gli imprenditori una cultura attenta alla qualificazione del proprio personale. Diversi alunni hanno infatti evidenziato come ancora maggiore risulti il *peso* del serale se non si ha l'appoggio e il sostegno da parte dell'impresa in cui si opera:

La maggiore difficoltà riguarda l'impegno: il giorno lavoro e tutte le sere sono qui, poi si deve studiare, senza il supporto da parte dell'impresa questo è difficile, ma

io lo faccio per me e questo mi dà la forza per andare avanti, ma bisogna essere veramente molto motivati perché il corso è molto impegnativo. (Una studentessa)

Complessivamente, comunque, l'esperienza è valutata positivamente da tutti gli attori coinvolti, con la consapevolezza di poter migliorare nel secondo anno di avvio. Diversi infatti sono i progetti previsti: la creazione di una rete con l'Istituto professionale statale "Aldrovandi-Rubbiani" per l'utilizzo dell'aula anche durante l'arco della giornata, un maggiore coinvolgimento delle imprese nella scuola e l'introduzione di nuove discipline. La scuola serale rappresenta poi per gli attori coinvolti un primo passo per diffondere nel territorio bolognese la cultura della moda che potrebbe concretizzarsi nel futuro con la creazione di un polo universitario per la moda.

### 3.4

#### **Caso 3: lo stage presso l'Agenzia delle Entrate Bologna n. 2**

##### *Breve descrizione del caso*

L'Agenzia delle Entrate organizza dal 1998 all'interno del più ampio progetto "Fisco a scuola" (descritto più avanti) alcuni stage non retribuiti della durata di una o due settimane. Questi stage hanno la finalità di avvicinare gli studenti all'organizzazione e di sviluppare una "coscienza fiscale" nei giovani cittadini. Il percorso è caratterizzato da un momento formativo finalizzato sia a presentare la struttura organizzativa dell'Agenzia delle Entrate sia ad approfondire alcune discipline (materie tributarie e giuridiche), seguito poi da un periodo in cui gli studenti sono inseriti in un ufficio.

##### *Testimoni coinvolti*

- Una docente referente per l'ITCS "R. Luxemburg".
- Un direttore generale dell'Agenzia delle Entrate Bologna n. 2.
- Una tutor aziendale.
- Tre stagisti.

##### *Caratteristiche salienti del caso*

Gli stage organizzati dall'Agenzia delle Entrate fanno parte del più ampio progetto denominato "Fisco a scuola" che comprende molteplici attività finalizzate a sviluppare e diffondere la cultura fiscale quale diritto e dovere di cittadinanza. Per i bambini delle elementari sono organizzate visite di una mattina presso la sede dell'Agenzie delle Entrate durante le quali si propone loro un gioco denominato "Per un pugno di tasse", gioco riproposto in una versione più complessa anche per gli studenti delle medie. Per le scuole superiori invece è prevista la possibilità di accogliere studenti per una o due settimane di stage non retribuito.

In particolare ora abbiamo il progetto “Fisco a scuola” che si pone come fine quello di sviluppare un senso civico nei ragazzi rispetto al fisco visto come diritto e dovere dei cittadini. Questo progetto coinvolge i bimbi delle elementari, delle medie e delle superiori con modalità diverse. Per le elementari organizziamo una visita di una mattina presso la nostra struttura nella quale realizziamo con i bimbi il gioco “Per un pugno di tasse”: i bimbi sono molto ricettivi e la soddisfazione è molto elevata, gli diamo anche una tessera per dare un tono di “ufficialità”. La stessa cosa la facciamo con i ragazzi delle medie: anche qui proponiamo il gioco più approfondito. Per le superiori, invece, realizziamo un percorso formativo di approfondimento giuridico e amministrativo (organizziamo insieme agli insegnanti alcune lezioni che noi facciamo in aula presso gli istituti, ad esempio, sulla compilazione del modello 730), poi i ragazzi sono accolti nella nostra struttura per una o due settimane. Qui facciamo una lezione sulle materie tributarie, presentiamo l'organizzazione e loro poi lavorano con noi, all'archivio, all'ufficio per il pubblico ecc. L'obiettivo non è solo quello di promuovere nei giovani l'acquisizione di una “coscienza fiscale”, ma anche di favorire la divulgazione e l'approfondimento della materia fiscale, di mettere in pratica quanto apprendono nei loro percorsi. Attualmente noi inviamo lettere a tutti gli istituti tecnici e professionali del nostro territorio (“O. Belluzzi”, “G. Salvemini”, “Aldrovandi-Rubbiani”, “R. Luxemburg”). (Direttore)

Lo stage è strutturato in un primo momento formativo finalizzato a integrare conoscenze in materie tributarie e di diritto e un successivo momento in cui lo studente è inserito in un ufficio (Archivio, Ufficio rapporti con il pubblico ecc.). Gli studenti sono supportati da un tutor aziendale che li segue durante tutta l'esperienza e sono previsti anche colloqui con il direttore generale. Sono inoltre organizzati alcuni momenti informali per favorire l'inserimento dei ragazzi e la loro conoscenza; inoltre sono stati creati all'interno dell'Agenzia delle Entrate locali nei quali gli stagisti possono ritrovarsi nei momenti di pausa.

### *Il valore aggiunto nel rapporto scuola-ente pubblico*

I referenti dell'Agenzia delle Entrate così come la docente coinvolta ritengono questo progetto molto rilevante sotto molteplici punti. Innanzitutto, per poter diffondere un senso civico del fisco quale diritto e dovere di cittadinanza, lo stage rappresenta uno strumento con cui l'Agenzia delle Entrate si avvicina ai ragazzi e alle loro famiglie. L'esperienza di stage consente poi agli studenti di mettere in pratica alcune discipline apprese nel percorso scolastico (materie fiscali e tributarie) così come di vivere un'organizzazione con le sue dinamiche, le sue relazioni e gli imprevisti. Non meno rilevante è inoltre la funzione orientativa: lo stage quale momento per meglio comprendere la professione che si andrà a svolgere.

Sono tutte esperienze alle quali io tengo molto, i ragazzi hanno la possibilità di imparare quanto noi spieghiamo su una lavagna, nozioni che spesso faticano a concretizzare nelle pratiche; e poi nelle imprese ci sono gli imprevisti, si deve imparare a reagire.

re davanti all'ignoto e anche questo permette ai ragazzi di responsabilizzarsi, di apprendere a utilizzare le proprie conoscenze non in modo settoriale, a combinarle. Poi come le dicevo c'è la valenza orientativa: chi torna e mi dice che ha capito che quella non è la sua vita e viceversa. (Docente)

### *Criticità e prospettive future*

L'esperienza dello stage sta però vivendo un momento di crisi. Nonostante la pubblicità realizzata dall'Agenzia delle Entrate, il numero dei partecipanti è negli ultimi anni notevolmente diminuito. Le motivazioni sono da ricercarsi, secondo gli attori coinvolti, in diversi aspetti.

Innanzitutto in una "cultura del denaro" che pare essere sempre più diffusa e che porta i ragazzi, ma ancor più le famiglie, a non investire in esperienze extrascolastiche non retribuite:

L'esperienza non è retribuita e questo rappresenta un problema: negli anni abbiamo notato che per i ragazzi delle superiori facciamo sempre più fatica; le scuole ci dicono che i ragazzi non vogliono più fare attività non pagate. (Tutor aziendale)

Il problema sta nel motivare i ragazzi: la scuola sembra essere considerata da molti come il luogo dello svago e del divertimento e poi al lavoro ci si penserà da grandi, e soprattutto si lavora solo per diventare ricchi. Io provo a dire ai miei studenti che insegno da 20 anni e che guadagno 1.200 euro al mese e che questo è il mondo del lavoro, che il lavoro serve anche per apprendere, stare con altre persone, crescere, che è un valore [...] ma le assicuro che questo messaggio è molto difficile da fare passare [...] soprattutto quando le famiglie sono completamente disinteressate. A volte chiedo alle famiglie che non aderiscono a queste esperienze se devono andare in vacanza, la risposta è no [...] lì allora mi chiedo: ma se i ragazzi devono rimanere a casa, per lo più da soli, perché non spingerli a fare queste esperienze? (Docente)

Un altro elemento riguarda il non riconoscimento reale di queste esperienze. L'attestato rilasciato non mette in reale valore quanto appreso dai ragazzi durante l'esperienza di stage essendo un modulo standard per tutti uguale. Ciò non valorizza le competenze apprese da ciascuno e non permette alle imprese poi di comprendere concretamente quanto appreso dai ragazzi:

[...] sarebbe necessario valorizzare il riconoscimento delle competenze: viene fatto un modulo standard per tutti, non viene descritta la vera esperienza fatta, in questo modo l'esperienza perde valore e le imprese non capiscono cosa ha realmente imparato il ragazzo nell'esperienza di stage. (Tutor aziendale)

Un'altra criticità evidenziata concerne l'elevato turnover delle figure di riferimento e la scarsa istituzionalizzazione dei rapporti lasciati per lo più alla buona volontà dei singoli docenti. Ciò non permette di creare un valore aggiunto al di fuori dell'esperienza del singolo, non favorisce la circolazione delle esperienze se non grazie al passaparola informale tra i ragazzi e non dà vi-

ta a un feedback strutturato tra la scuola e l'Agenzia delle Entrate al fine di poter analizzare insieme le esperienze realizzate e progettare insieme i percorsi per poterli migliorare nel tempo:

Un'altra criticità riguarda il fatto che i rapporti sono gestiti a un livello personale, si fatica a trasformare queste esperienze in un valore aggiunto a livello di istituzione, di scuola. Faccio un esempio: i ragazzi fanno delle relazioni sulla loro esperienza, ma queste relazioni nelle scuole rimangono in archivio, non sono fatte circolare tra chi non ha partecipato a questa esperienza, la circolazione potrebbe invogliare altri ragazzi e comunque servirebbe a fare circolare l'esperienza. (Tutor aziendale)

Forte è dunque l'esigenza di trovare, per il prossimo futuro, strumenti per sostenere tale esperienza, ricercando nuove forme di pubblicità e di coinvolgimento delle famiglie:

Come dicevamo, noi ora sentiamo l'esigenza di un sostegno più strutturato per poter mantenere in vita questa esperienza soprattutto nelle scuole superiori, per cui è necessario trovare modi di informazione più efficaci di quelli che noi abbiamo utilizzato (ossia delle lettere a tutti gli istituti) e mettere in atto azioni finalizzate a fare comprendere l'importanza di queste esperienze per i ragazzi. (Tutor aziendale)

### 3.5

#### **Caso 4: i progetti della ditta FAR s.r.l. e della ditta Cevolani all'Istituto tecnico industriale "Aldini Valeriani"**

##### *Breve descrizione del caso*

Nell'ambito dell'Area progetto prevista dall'Istituto tecnico industriale "Aldini Valeriani" si sono realizzati in collaborazione con la ditta Cevolani e la ditta FAR s.r.l. due progetti finalizzati a riprodurre disegni di macchine. I progetti hanno coinvolto le quarte e le quinte del biennio di specializzazione in meccanica.

##### *Testimoni coinvolti*

- Vicepreside, referente del progetto.
- Un docente di disegno meccanico e referente del progetto.
- Un responsabile Ufficio tecnico della ditta FAR s.r.l.
- Un responsabile Qualità e Interfaccia clienti della ditta FAR s.r.l.
- Un responsabile Ufficio tecnico della ditta Cevolani.

##### *Caratteristiche salienti del caso*

La realizzazione di disegni di macchine da parte degli studenti nasce grazie ai rapporti, anche di natura informale, presenti tra l'Istituto e diverse imprese

che operano sul territorio. In particolare negli ultimi due anni sono stati avviati due progetti.

Il primo, con la ditta Cevolani, nasce dall'esigenza dell'azienda di ridisegnare una macchina automatica della quale si erano persi i disegni. Il responsabile dell'Ufficio tecnico, ex studente dell'“Aldini Valeriani”, ha contattato il docente di disegno meccanico dell'Istituto. Da qui ha preso avvio una serie di visite nell'azienda da parte degli studenti finalizzate a conoscere tutte le fasi del processo produttivo e l'organizzazione più generale dell'azienda. A questo primo momento è poi stato affiancato un secondo momento finalizzato ad analizzare la macchina automatica oggetto del progetto. Successivamente gli studenti, all'interno dell'Istituto, hanno iniziato a ridisegnare tutte le parti della macchina, poi il suo assemblaggio e infine attraverso il CAD sono pervenuti al disegno in tre dimensioni.

*Per la ditta Cevolani:* un ex studente dell'“Aldini Valeriani” lavora lì e abbiamo ottimi rapporti. Tramite lui, l'azienda ci ha contattato in quanto avevano perso i disegni di una macchina automatica. Erano rimaste solo delle bozze fatte a mano. Ci hanno chiesto di ridisegnare la macchina, di analizzare il gruppo meccanico e fare l'esame dinamico del suo funzionamento. Abbiamo dunque fatto una visita all'azienda in cui ci è stato mostrato tutto il processo produttivo, l'organigramma, e poi la macchina, ci siamo fatti dare i disegni che avevano, abbiamo fatto le fotografie alla macchina. Dopo, a scuola, abbiamo iniziato a ridisegnare la macchina: prima tutti i pezzi di cui questa è composta, poi il suo assemblaggio, sia a una dimensione sia in tridimensionale. Con il CAD abbiamo poi analizzato il moto della macchina, questo ha comportato uno studio teorico del cinematismo della macchina (attraverso calcoli di matematica e fisica) e poi la successiva simulazione con il CAD. (Docente di disegno meccanico)

Il secondo progetto realizzato in collaborazione con la ditta FAR s.r.l. ha avuto come obiettivo quello di ridisegnare una rivettatrice manuale. In questo caso l'azienda, in seguito alle visite degli studenti, ha consegnato l'oggetto all'Istituto che ha realizzato i disegni di tutte le componenti della rivettatrice per pervenire anche in questo caso al disegno in tre dimensioni. Grazie poi a un macchinario a disposizione della FAR s.r.l. gli studenti hanno potuto produrre un prototipo della rivettatrice così da poter vedere – anche se in materiale plastico – il risultato finale del disegno realizzato.

*Per la ditta FAR s.r.l.:* la ditta aveva perso tutta la documentazione di una rivettatrice manuale, c'era solo l'oggetto. Anche in questo caso, dopo aver visitato l'azienda, abbiamo iniziato a disegnare tutte le parti dell'oggetto, ne abbiamo fatto delle relazioni e poi l'abbiamo disegnato in tre dimensioni. La FAR s.r.l. poi dispone di una macchina per costruire prototipi in un materiale plastico. Con il disegno abbiamo così prodotto un prototipo presso l'azienda e ciò ci ha permesso di vedere concretamente il nostro lavoro. (Docente di disegno meccanico)

Gli obiettivi di entrambi i progetti sono dunque stati essenzialmente quelli di analizzare, studiare e ridisegnare all'interno dell'Istituto macchine di diversa

complessità. Ciò ha permesso agli studenti di prendere visione di due realtà organizzative attraverso le visite aziendali, da una parte e dall'altra, di unire trasversalmente diverse discipline quali la meccanica, la matematica, la fisica, il diritto.

Abbiamo voluto giocare con gli studenti, al fine di permettere loro di toccare con mano i problemi teorici, dargli una forma, una sostanza. Il progetto prevedeva tre step, possiamo dire che c'erano degli obiettivi minimi da perseguire, ma senza vincoli di tempi: il primo step minimo consisteva nel disegno dello strumento, il secondo nella riproduzione del suo funzionamento e il terzo step, più elevato, nella proposta da parte degli studenti di miglioramenti da apportare [...] inaspettatamente li hanno perseguiti tutti e tre. Noi infatti abbiamo prima di tutto studiato con il docente il progetto da poter realizzare con gli studenti, partendo dalle loro conoscenze e considerando che al terzo anno sono ancora piuttosto basse, poi abbiamo portato gli studenti in azienda per presentargliela, spiegare loro cosa è un rivetto, che cosa produciamo, i diversi materiali utilizzati, la struttura organizzativa. Poi li abbiamo rincontrati a metà del progetto e al termine, e questa volta siamo andati noi nella scuola. Questi momenti sono stati molto importanti per noi, perché gli studenti ci hanno rivolto domande: erano sorti dei dubbi e stimolare la loro curiosità secondo noi è molto importante. (Responsabile Ufficio tecnico ditta FAR)

### *Il valore aggiunto nel rapporto scuola-impresa*

Gli attori coinvolti evidenziano come tali esperienze costituiscano un importante momento per gli studenti ma anche per i docenti, per la scuola e per le imprese.

La realizzazione di un progetto che possiamo definire "reale" in un ambiente comunque "protetto" consente agli studenti di avere innanzitutto un contatto con le aziende, di entrare al loro interno e poi di riscontrare l'utilità di quanto progettato, aumentando la passione rispetto alla loro futura professione.

Proprio perché c'è stato un contatto con quanto si produce, con il mondo delle imprese, questo ha sviluppato passione verso quanto i ragazzi stavano studiando. (Vicepreside)

Per i ragazzi andare in azienda è molto utile. Non sono previsti altri contatti con il mondo delle imprese, alcuni fanno, se vogliono, lo stage estivo, ma non abbiamo esperienze in azienda nel corso dell'anno scolastico. (Docente di disegno meccanico)

Da un punto di vista didattico, poi, il progetto permette di integrare, allo scopo di perseguire la finalità progettuale, diverse discipline rimettendo in discussione dunque i modelli di insegnamento dei docenti:

Il vero vantaggio secondo me è per i docenti che possono avere un'occasione di rivedere il loro modello di insegnamento, di integrare alcuni aspetti (la fisica, la matematica, il disegno) su un obiettivo concreto. (Docente di disegno meccanico)



I testimoni evidenziano infatti la necessità di partire da oggetti reali che circondano la vita degli studenti per stimolare la loro curiosità, per rendere le formule matematiche e della fisica più vicine al loro mondo:

I rivetti sono presenti ovunque ma non ci si fa caso: gli aeroplani, le funivie, i camion sono costruiti con rivetti, è chiaro che da qui dobbiamo poi considerare i diversi materiali necessari, per i diversi usi. Attraverso semplici esempi noi possiamo avvicinare i ragazzi alla fisica, e non partendo da esercizi completamente staccati dalla realtà. (Responsabile Ufficio tecnico ditta FAR)

La scuola nel suo complesso può poi trarre da questi rapporti maggiori informazioni riguardo alle esigenze delle imprese, alle loro modalità di funzionamento sviluppando nel tempo un linguaggio condiviso:

Per la scuola, i vantaggi sono quelli di potere mantenere un rapporto abbastanza stretto con il mondo produttivo che ci permette di capire le esigenze delle aziende per poter rivedere anche i nostri percorsi. Si costruisce un linguaggio condiviso almeno in parte e questo nel tempo permette di mettere in atto dei confronti tra le diverse parti coinvolte. (Vicepresidente)

Da parte delle imprese, nei due progetti analizzati il ritorno è stato indubbiamente il disegno tecnico delle macchine, ma nello stesso tempo i progetti hanno rappresentato un momento di contatto con i ragazzi, che ha permesso alle imprese di crearsi un potenziale bacino di risorse professionali future, ma anche di clienti e fornitori.

È indubbio che [questo progetto] rappresenta anche un canale attraverso cui selezionare le risorse umane, ma in senso più generale costituisce un canale attraverso il quale l'azienda si interfaccia con l'esterno. Sono futuri tecnici che potranno lavorare in altre aziende, potranno lavorare da noi. (Responsabile Ufficio tecnico ditta FAR)

Nella consapevolezza, inoltre, dell'accelerazione costante dell'evoluzione tecnica e tecnologica vissuta dalle aziende di "eccellenza" nel settore meccanico, le aziende coinvolte interpretano la relazione con le scuole tecniche come un'occasione con cui tentare di colmare eventuali gap di competenza tecnica derivanti da un certo "scollamento" tra insegnamento della disciplina e applicazione pratica della stessa, aspetto che induce le aziende a ricercare, sul mercato del lavoro locale, figure professionali con più ampia esperienza:

Quando assumiamo un giovane, si fa per dire, questi può avere anche 35 anni, perché deve avere un bagaglio di esperienze acquisite molto ampio. Un giovane appena uscito dalla scuola non è all'altezza di questa azienda, non perché la scuola non sia in grado di prepararlo, ma per le caratteristiche della produzione di questa specifica azienda. Secondo me, la meccanica classica insegnata a scuola rischia di restare un po' confinata, almeno rispetto alle aziende che lavorano come noi. (Responsabile Ufficio tecnico ditta FAR)

In ogni caso, il ruolo di “contesto insegnante” da parte dell’impresa costituisce un’occasione con cui approfondire il proprio “ancoraggio” al contesto socioistituzionale circostante:

Le imprese sono “affamate” di periti meccanici [...] questa esperienza permette loro di conoscere i ragazzi, di farsi una idea delle competenze che acquisiscono e quindi costituisce sicuramente un momento importante per il futuro dei ragazzi. Poi l’impresa comprende anche le difficoltà della scuola, come ad esempio il fatto che ogni classe ha una storia a sé, un suo livello, che non è possibile replicare i progetti di anno in anno senza partire dai ragazzi di quella specifica classe. (Vicepreside)

### *Criticità e prospettive future*

Le maggiori criticità segnalate riguardano, da una parte l’individuazione di progetti adeguati alle conoscenze degli studenti e dall’altra all’esigenza di riprogettare il lavoro in classe attraverso la costituzione di gruppi di lavoro dedicati a ricostruire le diverse parti delle macchine, che poi dovranno essere successivamente assemblate. Si tratta dunque di organizzare la classe in sottogruppi a cui si assegnano obiettivi, sviluppando la cultura del lavoro a progetto.

La maggiore difficoltà concerne la ripartizione del lavoro tra i ragazzi, è necessario lavorare per progetto e suddividere la classe in gruppi con compiti ben precisi. (Docente di disegno meccanico)

Il problema è che ci vuole del tempo da dedicare, si dovrebbe valorizzare maggiormente, altrimenti noi insegnanti ci dobbiamo inventare il tempo da incastrare con le altre richieste. (Docente di disegno meccanico)

Ulteriori elementi di criticità vengono individuati, da un lato, nella non coincidenza tra “tempi” scolastici di concretizzazione dei progetti e quelli reali di produzione vissuti dal contesto aziendale, e, dall’altro, nell’individuazione di un referente che, nel periodo di realizzazione del progetto, possa dedicarsi a tempo pieno a tale attività, aspetto, quest’ultimo, che sembra risentire, in particolare, dell’attuale organizzazione “per discipline” della scuola:

Una certa difficoltà è riscontrabile rispetto ai tempi: noi non siamo un laboratorio di ricerca, ovviamente, ma dobbiamo produrre con determinati tempi. E su questo non c’è molta corrispondenza con i tempi della scuola. (Responsabile Ufficio tecnico ditta FAR)

Un altro elemento di riflessione concerne l’esigenza di strutturare maggiormente tali rapporti che sono per lo più nati grazie a rapporti informali e di natura personale. I testimoni segnalano dunque l’esigenza di sviluppare occasioni con cui l’impresa possa entrare all’interno della scuola per poter sostenere la cultura tecnica e avvicinarla, rendendola più concreta, alle famiglie:

L'«Aldini Valeriani» ha buone tecnologie, ma oggi le evoluzioni sono talmente forti che sono necessarie buone basi tecniche. (Docente di disegno meccanico)

Infine, alcune criticità segnalate dai referenti aziendali coinvolti riguardano il più ampio rapporto scuola e impresa: emerge infatti una certa preoccupazione relativa allo stato attuale del sistema scolastico italiano:

La scuola è piena di burocrazia, si muove a una velocità completamente staccata da quella delle imprese, ma anche della società, mancano risorse economiche, i docenti sono precari, non sono motivati e non sono aggiornati, la scuola a mio parere si sta involvendo, sta perdendo completamente quell'autorità necessaria e presente nel passato. Come si fa a stimolare la curiosità a dei ragazzi che sono bombardati da tutto, ma non lo sono nella scuola [...] sono poche le ore che passano negli istituti rispetto a quelle davanti alla TV. (Responsabile Ufficio tecnico ditta FAR)

Altri aspetti concernono l'esigenza di migliorare il rapporto tra istituti tecnici e università:

Oggi dove vanno molti periti? Vanno a Ingegneria e io mi domando, allora, perché la Facoltà di Ingegneria non va dai periti, ma va dai licei? Chi esce da Ingegneria dopo il liceo è preparato da un punto di vista teorico, ma non pratico, non va bene per le aziende medie e piccole presenti sul nostro territorio, noi abbiamo bisogno di conoscenze legate al saper fare. Il perito che fa Ingegneria è oggi ricercatissimo sul mercato del lavoro, è quasi introvabile. Perché non si creano laboratori tra università e istituti tecnici, non solo per le grandi imprese innovative presenti sul nostro territorio che hanno già da sole le risorse, ma anche per le piccole e medie imprese che costituiscono il vero traino della nostra economia e che non hanno le risorse per acquisire tecnologie, per creare laboratori interni? (Responsabile Ufficio tecnico ditta FAR)

### 3.6

#### **Caso 5: l'azienda CEDAC e l'Istituto statale di istruzione superiore «Caduti della Direttissima» di Castiglione dei Pepoli**

##### *Breve descrizione del caso*

Il caso presentato di seguito illustra come la relazione tra scuola e impresa si arricchisca del contributo offerto dalle istituzioni presenti nel territorio di riferimento, la cui azione fluidifica le strategie degli attori direttamente coinvolti nella costruzione sia di occasioni formative inedite per gli allievi sia di opportunità future di occupazione, anche in situazioni in cui la collocazione territoriale periferica può rappresentare un limite allo sviluppo economico dell'area. Le ricadute sul sistema aziendale e su quello scolastico si rilevano su più versanti: maggiore visibilità dei due sistemi sul territorio; comunicazione e integrazione accresciute e focalizzate su problematiche specifiche; ampliamento delle competenze degli insegnanti.

*Testimoni coinvolti*

- Dirigente scolastico dell'ISIS "Caduti della Direttissima", di Castiglione dei Pepoli.
- Docente dell'ISIS "Caduti della Direttissima".
- Imprenditore dell'azienda CEDAC di Castiglione dei Pepoli.
- Due ex allievi dell'ISIS "Caduti della Direttissima", ora dipendenti dell'azienda CEDAC.

*Caratteristiche salienti del caso*

L'esperienza del lavoro di integrazione tra l'ISIS "Caduti della Direttissima" di Castiglione dei Pepoli e l'azienda CEDAC, ubicata nel medesimo comune, si è progressivamente sviluppata a fronte di due esigenze specifiche:

- da parte dell'azienda, impegnata nel settore ICT, di mantenere la propria collocazione territoriale anche a fronte della limitata disponibilità di risorse umane aventi elevati *skills* di settore nel bacino locale del mercato del lavoro;
- da parte della scuola, di ampliare il proprio ruolo di possibile *trait d'union* con il contesto produttivo locale, offrendo agli allievi un corpo di competenze elevate e spendibili anche nell'ambito di altre realtà produttive.

L'opportunità di comunicare strettamente le reciproche esigenze da parte di queste due realtà ha costituito l'occasione con cui progettare percorsi – sia entro la scuola sia entro l'azienda – aventi comuni finalità: offrire agli allievi occasioni formative specifiche, legate allo sviluppo di competenze tecnico-professionali di alto livello, e costruire momenti orientativi volti ad accrescere la consapevolezza delle concrete opportunità d'inserimento lavorativo e di sviluppo professionale nel contesto territoriale locale.

La reciproca "apertura" tra scuola e impresa ha parallelamente stimolato l'ISIS "Caduti della Direttissima" alla revisione dei Piani di offerta formativa (POF), con la conseguente innovazione di contenuti e di strumenti afferenti a quelle discipline tecniche direttamente richiamate dai processi lavorativi aziendali:

Per la scuola il valore aggiunto consta nel capire il territorio in cui si abita, le sue esigenze e tenerne conto. Noi abbiamo iniziato alcuni anni fa a chiedere al territorio di cosa c'era bisogno, in particolare a Castiglione non ci sono grandi imprese se non due o tre, e queste ci hanno evidenziato che loro dovevano rivolgersi all'Ufficio di collocamento per trovare lavoratori perché quelli che uscivano dalle nostre scuole non avevano le competenze di base richieste. In particolare, un'impresa che produce software stava pensando di trasferirsi e ha aperto una succursale a Casalecchio, perché tutte le persone venivano da Bologna e doveva pagare loro la trasferta. Così circa sei anni fa abbiamo fatto un progetto, finanziato dalla Provincia, per introdurre nei POF di tutti e quattro gli indirizzi (ragioneria, elettrico, turistico, liceo) tre ore di informatica, per tutti e cinque gli anni (i primi tre anni portavano ad acquisire la patente informatica, nei successivi due anni si specializzavano le competenze informatiche in base agli indirizzi). Questo percorso è stato concordato con la ditta che ha partecipato in tutto e per tutto al progetto e alla sua realizzazione. (Dirigente scolastico)

Siamo nati in un'altra città, ma siccome poi io mi sono trasferito da queste parti, X pure, e Y lo stesso, abbiamo ragionato fra di noi sulle possibilità di proseguire questo tipo di attività restando a Castiglione, anche alla luce di ciò che si diceva all'epoca, e cioè che le aziende collocate in montagna avevano alcune agevolazioni. Allora abbiamo provato in tal senso, dimostrando che saremmo riusciti a fare uno dei pochi lavori che si riescono a fare in queste zone qua, oltre a vendere prodotti caratteristici, su cui però forse non si può basare un'economia e uno sviluppo della zona. Il problema nostro era poi riuscire a trovare ragazzi che ci aiutassero a fare il lavoro che stiamo facendo, con personale molto qualificato. (Imprenditore)

A partire dalla positiva esperienza vissuta con la più stretta collaborazione tra scuola e impresa, e nell'intento di sviluppare maggiormente le occasioni formative e occupazionali dei giovani residenti localmente, sono state costruite sinergie allargate ad altre istituzioni del territorio, come, ad esempio, il CPI e le associazioni di categoria:

Abbiamo poi costituito a Riveggio un Centro per l'analisi dei fabbisogni, in cui Comuni, scuole, imprese, CPI lavorano insieme per analizzare i fabbisogni del territorio e nel futuro vorremmo anche creare percorsi formativi per soddisfare le esigenze emerse (al momento abbiamo fatto una serie di seminari per la Pubblica Amministrazione). Molto attivo, anche grazie alla persona che vi opera, è il CPI che sta facendo una serie di indagini a tappeto nel territorio sia per farsi conoscere e pubblicizzare i servizi che offre sia per comprendere i fabbisogni delle aziende, e noi come scuola abbiamo ottimi rapporti con il CPI. Noi comunque con le aziende facciamo un po' di tutto, dalle testimonianze agli stage, all'alternanza scuola-lavoro ecc. (Dirigente scolastico)

### *Il valore aggiunto nel rapporto scuola-impresa e territorio*

Il "valore aggiunto" rilevato da questo tipo di esperienza si innesta, dal punto di vista dell'istituzione scolastica, su molteplici livelli:

- assumere un ruolo attivo sul territorio in merito allo sviluppo economico e istituzionale dello stesso e delle sue potenzialità;
- dare una concreta risposta alle esigenze di sviluppo degli apprendimenti dei giovani allievi in merito alle competenze di natura tecnica e trasversale, spendibili non solo nell'ambito aziendale indagato, ma anche in altri contesti produttivi;
- ottimizzare l'offerta formativa, ampliandone la portata, i contenuti innovativi, e mantenendone uno stretto riferimento in merito all'evoluzione tecnica e tecnologica dei settori produttivi in cui essa intende collocarsi;
- sviluppare le competenze degli insegnanti stessi, e dunque la formazione a essi rivolta e l'integrazione con l'evoluzione dei settori produttivi.

L'obiettivo è quello di creare sviluppo locale, di far stare bene le persone che qui abitano e di tenerle qui, nonostante tutti i problemi, a diversi livelli, che noi abbiamo oggi (l'immigrazione, i giovani, gli anziani). (Dirigente scolastico)

Ci sono ricadute importanti a livello di competenze degli insegnanti: il nostro livello di utilizzo informatico è diffuso su molte attività di lavoro degli insegnanti, la stessa programmazione è normalmente fatta utilizzando questi strumenti. [...] L'azienda ci ha dato qualche input per capire cosa andava fatto anche a livello di *curricula*. (Docente)

Dal punto di vista dell'impresa, il valore aggiunto viene rilevato, prioritariamente, nella possibilità di poter fare riferimento a un bacino di risorse umane aventi abilità di livello adeguato alle esigenze della produzione, che tuttavia non si esauriscono in contenuti tecnico-informatici, ma si estendono lungo il versante gestionale, commerciale e comunicativo-relazionale:

Noi abbiamo una sezione in cui si crea il software vero e proprio, su cui bisogna avere delle competenze specifiche sui linguaggi e sui sistemi operativi. Poi però da qui si può crescere e anche qui ci sono difficoltà a trovare delle persone che poi facciano da referente, da capoprogetto, perché ovviamente nel nostro organigramma, nella parte dello sviluppo, abbiamo persone che devono fare da referenti per i nostri diversi progetti. Quindi abbiamo bisogno di *skills* manageriali di un certo tipo, almeno un pochettino. [...] Quando abbiamo iniziato, sapendo già che il nostro lavoro era quello, e avendo già le idee sulle cose che ci avrebbero interessato, abbiamo ovviamente avvicinato la scuola, perché è l'istituzione che dà la formazione alle persone. (Imprenditore)

A fianco della progettazione di contenuti innovativi dei *curricula* scolastici, la collaborazione tra scuola e impresa si rileva anche nella possibilità, da parte degli allievi, di partecipare direttamente alla vita aziendale, ad esempio, attraverso periodi di permanenza in impresa, volti all'orientamento e alla conoscenza del funzionamento di un contesto organizzativo; tali momenti vengono progettati e pianificati con attenzione da parte sia della scuola sia dell'azienda:

I ragazzi che abbiamo in stage non sono mai o quasi mai stati nel mondo del lavoro, e per loro è un po' la prima esperienza, e devono orientarsi, guardarsi attorno. Da noi, ad esempio, sono stai un po' in amministrazione, poi da un'altra parte, sono stati in altri uffici. Bisogna dar loro l'idea di cos'è un'azienda. (Imprenditore)

Per gli allievi dell'ISIS "Caduti della Direttissima", il complessivo quadro di momenti formativi creati e di potenzialità occupazionali future prospettate viene valutato come un'importante occasione sia di apprendimento sia di orientamento:

Per me questo tipo di esperienza ha rappresentato, diciamo, una conferma di quello che mi sarebbe piaciuto fare di più... Ovviamente non tutto quello che piace si può ottenere, ma almeno, se fai un lavoro che poi ti gratifica, non è poco. Qui a Castiglione non ci sono moltissime possibilità di lavoro, ma questa è sicuramente la migliore che avrei potuto trovare. Secondo me anche meglio che andando a Bologna, perché ci si conosce tutti, perché c'è un certo tipo di rapporto. (Un ex allievo, dipendente dell'azienda CEDAC)

Gli stage in azienda, almeno per gli studi che noi facciamo, intendo tecnico e informatico, sono molto importanti: primo perché impari delle cose che a scuola non sempre impari, ma poi anche perché vedi con i tuoi occhi un po' come funziona, come potrebbe essere un giorno quando si lavorerà veramente. (Un ex allievo, dipendente dell'azienda CEDAC)

Lo sviluppo e l'ampliamento dei contenuti degli insegnamenti, ha avuto, inoltre, ricadute anche sull'orientamento postdiploma degli allievi:

L'azienda ci ha dato qualche input per capire che cosa andava fatto anche a livello di *curricula*. Abbiamo inoltre avuto dei ritorni sull'interesse dei ragazzi nelle loro scelte postdiploma: è molto aumentato, negli ultimi anni, il loro interesse a iscriversi in facoltà come Ingegneria e Informatica. (Docente)

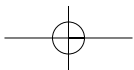
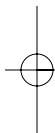
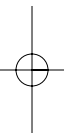
### *Criticità e prospettive future*

Le prospettive future del rapporto tra l'istituzione scolastica e le realtà produttive locali si indirizzano sia verso il rafforzamento di quanto già realizzato sia verso la progettazione di esperienze formative rivolte non solo agli allievi dell'ISIS "Caduti della Direttissima", ma anche ad adulti, sia occupati sia bisognosi di ulteriore preparazione professionale ai fini di una maggiore occupabilità:

Ora stiamo cercando di ragionare insieme anche sui fondi interprofessionali, ci sono risorse enormi a disposizione delle imprese, devono essere sensibilizzati affinché queste risorse non siano utilizzate solo per le figure più alte, ma anche per coloro che sono a rischio, per la riqualificazione delle persone ecc. (Dirigente scolastico)

Vengono tuttavia rilevati alcuni ostacoli al consolidamento di questa esperienza e allo sviluppo di nuovi progetti:

Ma ci sono anche ostacoli: ad esempio, le infrastrutture informatiche, l'ADSL, la fibra ottica. L'idea dell'informatica era quella di avvicinare le periferie al centro, ma se non ci sono le infrastrutture allora la periferia diventa ancora più periferia. (Dirigente scolastico)





## 4

## Conclusioni

di *Sandra Zaramella*

Il rapporto tra scuola e organizzazioni afferenti al mondo del lavoro si concretizza, come si è potuto evincere dalle risultanze complessive dell'indagine, in un'ampia gamma di strumenti: dalle visite aziendali agli stage, dall'alternanza scuola-lavoro alle borse estive e così via, configurando un vasto *range* di esperienze. La loro durata è molto variabile, così come l'architettura di realizzazione, dipendendo, in particolare, dalle finalità didattiche perseguite e dalle concrete opportunità che il tessuto economico e istituzionale esprime.

Una prima riflessione che in sede conclusiva, dunque, si ritiene opportuno proporre, concerne la relazione esistente tra indirizzo scolastico e tipologie di attività congiuntamente realizzate con le organizzazioni del mondo del lavoro. Come si evince dai dati complessivi dell'indagine, infatti, la differenziazione tra gli indirizzi degli istituti in relazione a tali aspetti è piuttosto accentuata. In particolare, è possibile notare che, ad esempio, la maggiore "sistematicità" delle relazioni intrattenute con le imprese (soprattutto se collocate nell'ambito locale di riferimento della scuola) è presente e diffusa negli istituti tecnici e professionali, mentre solo una molto più limitata quota degli indirizzi liceali, pur intrattenendo relazioni anche piuttosto intense con altre istituzioni del territorio, vanta tale "virtuosità" con il mondo della produzione. Parallelamente, e con riferimento specifico agli istituti a indirizzo tecnico e professionale, è possibile notare che gli oggetti su cui tale relazione converge, così come le attività di mutuo interesse che vengono realizzate con le imprese, sono concentrati soprattutto sull'"esperienza concreta" degli allievi: stage, alternanza scuola-lavoro e lavoro estivo sono ampiamente diffusi e consolidati nelle "pratiche relazionali" delle scuole rispetto alle imprese del territorio di riferimento, non di rado valutate dagli intervistati come «pratiche ed esperienze eccellenti».

Un ulteriore nodo emergente dall'indagine concerne la "variabile città/provincia" in rapporto all'ubicazione degli istituti. In questo caso, le differenziazioni appaiono evidenti, e configurano un quadro in cui gli istituti ubicati in città attuano relazioni più sporadiche con le imprese, ritengono che le caratteristiche fondamentali "di successo" per la scuola siano il prestigio e l'immagine della stessa, così come la qualità dei rapporti umani, mentre, parallelamente, appaiono meno coinvolti in progetti di ampio respiro volti al collegamento con il tessuto economico-produttivo, caratteristica confermata,

fra l'altro, da una limitata partecipazione al progetto "AlmaDiploma". Gli istituti ubicati in provincia sembrano distinguersi in merito a una più intensa e frequente rete di relazioni con le imprese, e non di rado ritengono che la caratteristica fondamentale "di successo" del proprio istituto risieda nella propria collocazione territoriale "decentrata" e nella specializzazione dell'offerta formativa, così come nella partecipazione a progetti innovativi, quali "AlmaDiploma".

Gli approfondimenti qualitativi dell'indagine confermano che particolarmente sentita è l'esigenza di un maggiore contributo delle imprese alla didattica per migliorare la qualità delle esperienze e per meglio orientare i giovani in uscita dalle scuole superiori. La progettazione congiunta così come il monitoraggio e la valutazione *ex post* di tali esperienze costituiscono dunque attività fondamentali da sviluppare, a fianco di una più ampia comunicazione alle famiglie del valore e delle caratteristiche di tali esperienze.

Le analisi di caso, realizzate nella seconda parte della ricerca, offrono un approfondimento specifico di alcune tipologie con cui il rapporto scuola-organizzazioni del mondo del lavoro si esplica concretamente. In primo luogo, esse mettono in luce l'evidente tensione, da parte della scuola, ad avvicinare con maggiore intensità tali soggetti esterni rispetto al passato. Le principali motivazioni risiedono nella necessità di incorporare, entro *curricula* formativi, contenuti coerenti con i contesti organizzativi (riferiti non solo ad abilità tecniche, ma anche a comportamenti ritenuti "in linea" con l'immagine di un contesto lavorativo). Per tale via, l'istituzione scolastica veicola, entro le strategie di comunicazione dell'immagine d'istituto, il forte legame con il mondo del lavoro e, sottolineando la propria vocazione culturale tecnica, ricerca una possibile e ulteriore risposta al problema del calo delle iscrizioni. Parallelamente, l'esperienza vissuta dal beneficiario diretto di tale relazione (l'allievo), viene interpretata dall'istituzione scolastica anche come un'opportunità con cui superare (seppur parzialmente) la rigidità del contesto e del metodo di apprendimento scolastico e la conseguente debolezza che quest'ultimo esprimerebbe nella pratica valutativa.

I docenti intervistati valutano positivamente la possibilità di mantenere, nel tempo, relazioni stabili con il mondo del lavoro, ai fini sia dell'ampliamento dell'offerta formativa sia della revisione delle modalità di insegnamento adottate e della promozione di nuovi programmi di insegnamento, legandoli maggiormente all'evoluzione tecnica e tecnologica dei settori produttivi di riferimento. Tali risultati, tuttavia, vengono percepiti come fortemente dipendenti da alcuni presupposti fondamentali, quali: il superamento della concezione di "separatezza" con la quale le attività di apprendimento nel contesto scolastico e aziendale si esplicano, la realizzazione di progettazioni congiunte e di attività valutative collettive e circolari dei progetti, l'attribuzione di risorse (umane, organizzative ed economiche) dedicate e stabili, il coinvolgimento di tutte le discipline e, infine, la valorizzazione dell'esperienza svolta congiuntamente all'organizzazione esterna attraverso il suo riconoscimento formale nell'ambito dei *curricula* scolastici.

Con riferimento specifico al piano dell'apprendimento degli allievi, le esperienze vissute nell'ambito aziendale sembrano aver rafforzato, innanzitutto, l'orientamento alla scelta, attraverso una più diretta conoscenza del settore, dei ruoli e delle funzioni che rappresentano un esito lavorativo coerente con il percorso formativo prescelto. In secondo luogo, si rileva lo sviluppo di saperi pratici legati a futuri sbocchi occupazionali e di competenze di natura "meta", offrendo un'occasione concreta attraverso cui sperimentare "sul campo" esperienze valutative delle proprie risorse e caratteristiche personali in rapporto alle esigenze poste dal lavoro. L'enfasi posta sull'acquisizione di esperienza di lavoro da parte dei giovani allievi, dunque, tratteggia un quadro complessivo in cui il contesto organizzativo di lavoro acquisisce il valore di un vero e proprio "contesto insegnante", anche se a condizione di importanti requisiti di qualità (caratteristiche dell'organizzazione del lavoro, innovazione, disponibilità offerta e, soprattutto, rapporto fiduciario consolidato con gli interlocutori esterni in merito alle finalità delle esperienze realizzate). L'apertura didattica nei confronti del contesto aziendale rappresenta un aspetto che, in alcuni casi esaminati, gli istituti desidererebbero valorizzare ulteriormente, attraverso un maggiore coinvolgimento delle organizzazioni produttive e non produttive e strutturando una relazione che potremmo definire fortemente "finalizzata". In particolare, il tentativo è quello di impostare una conoscenza reciproca dei soggetti, in base alla quale, se da un lato la scuola intende rappresentare un "ponte" qualificato nella transizione degli allievi nel mondo del lavoro (svolgendo un ruolo attivo nell'apprendimento della cultura tecnica, del lavoro e della sua organizzazione), dall'altro richiede ad esso di comprendere a fondo (e di parteciparvi, in una qualche misura) le caratteristiche e le finalità educative "ultime" svolte dalla scuola nella crescita professionale e nell'apprendimento sociale dei giovani allievi. Nella consapevolezza della centralità svolta dal processo di socializzazione per l'acquisizione, da parte degli individui, delle conoscenze, abilità e disposizioni che li rendono in grado di partecipare attivamente alla società, l'esperienza di lavoro, anche se breve, assume, in questo senso, un ruolo fondamentale. La socializzazione al lavoro, che molte delle esperienze analizzate esprimono, concorre direttamente alla formazione dell'identità psicosociale della persona: essa incorpora e veicola valori, conoscenze e atteggiamenti che guidano il comportamento dell'allievo in un più ampio raggio di esperienze scolastiche, professionali ed extraprofessionali. Questa forma di socializzazione al lavoro converge, per tal via, sulla trasmissione di elementi che non si limitano alle abilità e alle competenze tecnico-professionali, ma si estendono in direzione di quei contenuti valoriali e relazionali afferenti a una data cultura tecnica e di lavoro.

Per quanto riguarda il versante specifico rappresentato dalle organizzazioni produttive, il "valore aggiunto" della relazione con la scuola viene individuato prevalentemente nella possibilità di "garantirsi" nel tempo un adeguato bacino di risorse professionali disponibili e, soprattutto, capaci di espi-

mere comportamenti coerenti con l'architettura relazionale e organizzativa del proprio contesto. Tra le principali "richieste" espresse, ad esempio, dal mondo imprenditoriale rispetto alle potenziali e future risorse umane vengono sottolineate, innanzitutto, la maturazione della consapevolezza delle concrete opportunità d'inserimento lavorativo e la conoscenza delle vocazioni tecniche e produttive del contesto territoriale locale.

Un nodo critico emergente concerne il ruolo svolto dall'ambiente (sociale, economico, culturale e istituzionale) di riferimento, quale condizione decisiva di consolidamento del rapporto tra scuola e mondo del lavoro: la sua strutturazione tende a orientare fortemente le pratiche concrete (modalità di realizzazione, nodi critici da superare, soggetti coinvolti ecc.) con cui vengono perseguiti gli obiettivi relazionali delle due istituzioni (scolastica e lavorativa). In certi casi, si è evidenziata una certa "lassità" nella regolazione di tale rapporto, con la principale conseguenza di determinare una "stressatura" delle risorse relazionali e personali che i singoli soggetti (imprenditori, dirigenti, docenti, dirigenti scolastici) possiedono e utilizzano per concretizzare tale legame in esperienze "di valore" per gli allievi, per l'istituto scolastico e per le organizzazioni esterne coinvolte.

Più voci, dunque, sottolineano, quale necessaria pista di lavoro, l'esigenza di istituzionalizzare e diffondere le pratiche progettuali collettive valutate come "eccellenti" attraverso il coinvolgimento diretto dei differenti attori che operano a livello politico, istituzionale, organizzativo-aziendale e scolastico, con la finalità di costruire attorno a esse un "registro" di regole comuni e di assunzione di reciproche responsabilità, necessario per sostenere la produzione e la riproduzione delle condizioni economiche, educative, culturali e sociali che integrano l'azione di istituzioni diverse su un progetto unitario di sviluppo del sistema educativo, economico e sociale.

In conclusione, e con la finalità di sistematizzare brevemente quanto finora rilevato in merito alle possibili forme con cui si concretizza il "valore aggiunto" emergente dalle pratiche relazionali tra scuola e mondo del lavoro, si propone la TAB. 4.I, da considerarsi quale estrema sintesi delle risultanze emergenti in merito a tale tema:

TABELLA 4.I

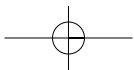
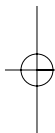
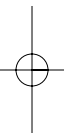
Sintesi dei possibili "valori aggiunti" e criticità del rapporto tra scuola e organizzazioni del mondo del lavoro

Soggetti/ Istituzioni	Possibile valore aggiunto	Suggerimenti emergenti per le azioni future
Allievi	Orientarsi alla scelta, conoscendo direttamente il settore, i ruoli e le funzioni che possono rappresentare un esito lavorativo coerente con il	Verifica da parte delle istituzioni coinvolte dell'effettiva valenza formativa delle esperienze vissute nel contesto lavorativo Garantire agli allievi in formazione

(segue)

TABELLA 4.1 (seguito)

	<p>percorso formativo prescelto</p> <p>Autovalutare le risorse e le caratteristiche personali in rapporto alle esigenze poste dal lavoro</p> <p>Sviluppare saperi pratici nel contesto di un'organizzazione</p> <p>Sviluppare metacompetenze, attraverso vissuti formativi, in contesti "protetti", per lo sviluppo di competenze trasversali</p>	<p>esperienze di "qualità aggiuntiva" rispetto a quanto già proposto dal <i>curriculum</i> scolastico</p> <p>Garantire un riconoscimento, formale e sostanziale (rispetto al mercato del lavoro e alla prosecuzione degli studi), delle esperienze vissute nel contesto lavorativo</p>
Scuola	<p>Avvicinare e incorporare, entro i <i>curricula</i> formativi, contenuti coerenti con le richieste provenienti dall'ambiente esterno</p> <p>Qualificare l'offerta curricolare e metodologico-didattica</p> <p>Costituire un possibile <i>trait d'union</i> con il contesto produttivo locale</p> <p>Rafforzare la propria presenza e il proprio ruolo sul territorio locale</p> <p>Supportare la diffusione, a livello locale, della cultura tecnica</p>	<p>Stabilizzazione di risorse (umane ed economico-organizzative) dedicate</p> <p>Progettazione congiunta scuola-impresa sul medio-lungo termine</p> <p>Sviluppare la partecipazione delle imprese nel raggiungimento delle finalità "ultime" della scuola in merito alla crescita professionale e all'apprendimento sociale dei giovani allievi</p>
Organizzazioni produttive e non produttive	<p>Garantirsi, nel tempo, un adeguato bacino di risorse professionali adeguate all'evoluzione tecnica, tecnologica e organizzativa</p> <p>Rafforzare la propria presenza e il proprio ruolo sul territorio locale</p> <p>Supportare la diffusione, a livello locale, della cultura tecnica</p>	<p>Ampliare le relazioni tra istituti tecnici, università e organizzazioni del mondo del lavoro finalizzate al potenziamento e alla diffusione della cultura tecnica</p> <p>Mantenere maggiore coerenza nella progettazione delle esperienze rispetto alle caratteristiche della produzione e dell'organizzazione del lavoro</p>
Docenti	<p>Arricchire i metodi didattici</p> <p>Ampliare le proprie conoscenze tecniche e organizzative del settore produttivo di riferimento</p> <p>Rafforzare le pratiche di valutazione degli apprendimenti degli allievi</p>	<p>Stabilizzazione delle risorse (umane ed economico-organizzative) dedicate</p> <p>Costituire un orizzonte di referenti (provenienti sia dal mondo del lavoro sia dalla scuola) stabili nel tempo</p> <p>Creare occasioni, metodi e strumenti di valutazione congiunta con le organizzazioni del mondo del lavoro, delle esperienze realizzate e degli apprendimenti degli allievi</p>



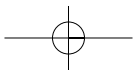
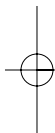
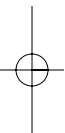
## Bibliografia

- ACCORNERO A. (1996), *Questo secolo se ne va, e il lavoro cambia in fretta*, in "il Mulino", 6, pp. 1027-36.
- ALESSANDRINI G. (2001), *Risorse umane e new economy*, Carocci, Roma.
- BAUMAN Z. (2000), *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano.
- BECK U. (2002), *Il lavoro nell'epoca della fine del lavoro. Tramonto delle sicurezze e nuovo impegno civile*, Einaudi, Torino.
- BESOZZI E. (a cura di) (1998), *Navigare tra formazione e lavoro*, Carocci, Roma.
- BLAUG M. (1985), *Economic Theory in Retrospect*, Cambridge University Press, Cambridge (4th ed.)
- BONVIN J. M. (2006), *Riforme della sfera pubblica e approccio della capacitazione. L'esperienza delle politiche dell'impiego*, in L. Bifulco et al. (a cura di), *Che cosa è pubblico? Teorie, politiche e trasformazioni della sfera pubblica*, in "La Rivista delle Politiche Sociali", 2, pp. 293-308.
- BORGHİ V., LILLI A. (2004), *La condizione occupazionale dei laureati: una comparazione da uno a tre anni dalla laurea*, in A. Cammelli, M. La Rosa (a cura di), *I laureati in Italia*, in "Sociologia del lavoro", 94, pp. 137-54.
- BOWLES S., GINTIS H. (1979), *L'istruzione nel capitalismo maturo*, Zanichelli, Bologna.
- CASTEL R. (1995), *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Fayard, Paris.
- CASTELLS M. (2002), *La nascita della società in rete*, Bocconi-Egea, Milano.
- COBALTI A. (2006), *Globalizzazione e istruzione nella Sociologia dell'Educazione in Italia*, Quaderno n. 34, ottobre, Dipartimento di Sociologia e Ricerca sociale, Università degli Studi di Trento, Trento.
- COLOMBO M. (2001), *Scuola e comunità locale. Un'introduzione sociologica*, Carocci, Roma.
- COMMISSIONE DELLA COMUNITÀ EUROPEA (1994), *Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo. Il Libro Bianco*, Il Saggiatore, Milano.
- ID. (1995), *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva. Libro Bianco su istruzione e formazione*, COM(95), 590def, Bruxelles.
- DAHRENDORF R. (2003), *Libertà attiva*, Laterza, Roma-Bari.
- DELLA ROCCA G., FORTUNATO V. (2007), *Lavoro e organizzazione. Dalla fabbrica alla società postmoderna*, Laterza, Roma-Bari.
- DORAY P., MAROY C. (1995), *Les relations éducation-travail. Quelques balises dans un océan conceptuel*, in "Revue des Sciences de l'Education", XXI, pp. 661-8.

- DORE R. (2005), *Il lavoro nel mondo che cambia*, il Mulino, Bologna.
- DUBAR C. (2004), *La socializzazione. Come si costruisce l'identità sociale*, il Mulino, Bologna.
- FUSULIER B., MAROY C. (1998), *Mises en forme locales des formations en alternance: l'alternance qualifiante et l'alternance socialisatrice*, in M. N. Beauchesne (éd.), *Entre école et entreprise, quels parcours?*, in "Critique régionale", Université Libre de Bruxelles, 26-27, pp. 92-119.
- GALLUZZI R., SIMEONE F. (2003), *Le carriere dall'anzianità al potenziale*, in D. Boldizzoni (a cura di), *Il management delle risorse umane: dalla gestione del lavoratore dipendente alla valorizzazione del capitale umano*, Il Sole 24 Ore, Milano.
- GARIBALDO F. (1994), *Organizzazione del lavoro e riduzione dell'orario*, in "Nuova rassegna sindacale", 22-23, pp. XXX-XXXV.
- GHERARDI S., NICOLINI D., ODELLA F. (1997), *Apprendere nelle comunità di pratica e apprendere nei contesti di formazione tradizionali*, relazione presentata al Seminario "Formazione, Sviluppo organizzativo e Gestione delle Risorse Umane" organizzato dalla rivista "Sociologia del Lavoro", Pontignano (maggio).
- GIACCARDI C., MAGATTI M. (2000), *La globalizzazione non è un destino. Mutamenti strutturali ed esperienze soggettive nell'età contemporanea*, Laterza, Roma-Bari.
- IDD. (2001), *L'Io globale. Dinamiche della socialità contemporanea*, Laterza, Roma-Bari.
- GIDDENS A. (1994), *Le conseguenze della modernità*, il Mulino, Bologna.
- GIULLARI B. (2006), *Lavoro, occupabilità e trasformazioni del sistema formativo nella società della conoscenza*, Franco Angeli, Milano.
- HARTMANN M., HONNETH A. (2006), *Paradoxes of Capitalism*, in "Constellations", 13, 1, pp. 41-58.
- LAVILLE J. L. (1993), *Participation des salariés et travail productif*, in "Sociologie du Travail", 1, pp. 27-47.
- LODIGIANI R. (2003), *La riflessione teorica*, in C. Montedoro, G. Zagardo (a cura di), *Maturare per orientarsi*, Franco Angeli, Milano.
- ID. (2006), *Capitale umano, "activation policies" e formazione nella "società attiva"*, in AA.VV., *Capitale umano, formazione e lavoro nell'economia della conoscenza*, Quaderni della Fondazione "Giulio Pastore", Edizioni Lavoro, Roma.
- MARCUCCIO M. (a cura di) (2004), *Integrazione tra scuola e formazione professionale nell'obbligo formativo. Esperienze di monitoraggio e valutazione di progetti formativi nella provincia di Bologna*, Carocci, Roma.
- MONTEDORO C. (2001), *La competenza*, in ISFOL (a cura di), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano.
- MORO G. (1998), *La formazione nelle società post-industriali*, Carocci, Roma.
- NEGRELLI S. (2007), *Sociologia del lavoro*, Laterza, Roma-Bari.
- NICOLINI D., GHERARDI S. (2004), *Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni*, Carocci, Roma.
- NONAKA N. (1995), *Un'organizzazione capace di creare conoscenza*, in E. Baldini, F. Moroni, M. Rotondi (a cura di), *Nuovi alfabeti. Linguaggi e percorsi per ripensare la formazione*, Franco Angeli, Milano.

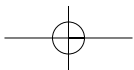
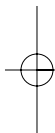
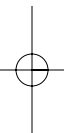


- OECD (1993), *Education at a Glance. OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.
- ID. (2004), *Regards sur l'éducation 2004: notes de présentation*, Direction de l'éducation et des politiques sociales, OECD Publishing, Paris.
- POWELL W., DIMAGGIO P. (1991), *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, University of Chicago, Chicago.
- REGINI M. (1996), *La formazione delle risorse umane. Una sfida per le "Regioni motore" d'Europa*, il Mulino, Bologna.
- RIBOLZI L. (2006), *Ri-formare o ri-creare? La missione impossibile della scuola italiana*, in M. Colombo, G. Giovannini, P. Landri (a cura di), *Sociologia delle politiche e dei processi formativi*, Guerini Scientifica, Milano.
- RIFKIN J. (1995), *La fine del lavoro*, Baldini & Castoldi, Milano.
- ID. (2000), *L'era dell'accesso*, Mondadori, Milano.
- RULLANI E. (1991), *Sopravviverà il capitalismo all'uso della scienza come forza produttiva?*, in "Economia e Politica Industriale", 71, pp. 59-79.
- ID. (2004), *La fabbrica dell'immateriale*, Carocci, Roma.
- SARCHIELLI G. (1978), *La socializzazione al lavoro*, il Mulino, Bologna.
- SEN A. (1992), *La disuguaglianza*, il Mulino, Bologna.



# Parte seconda

## Le esperienze di alternanza scuola-lavoro promosse dalla Provincia di Bologna



## Il quadro normativo di riferimento

di Mauro Levratti\*

Nell'ambito delle azioni di raccordo fra scuola e mondo del lavoro e delle iniziative rivolte agli allievi, a partire dall'anno scolastico 2005-06, e poi nel successivo anno scolastico 2006-07, la Provincia di Bologna ha invitato le istituzioni scolastiche di istruzione secondaria di secondo grado del proprio territorio a presentare progetti di alternanza scuola-lavoro, dando così vita a un ulteriore canale di promozione e sostegno di tali esperienze, parallelo e coordinato rispetto a quello già attivato dall'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna, in convenzione con Unioncamere Emilia-Romagna.

I percorsi di alternanza scuola-lavoro, indipendentemente dalla specificità della loro fonte di finanziamento, sono comunque riconducibili alla stessa disciplina nazionale, dettata dal D.Lgs. del 15 aprile 2005, n. 77, *Definizione delle norme generali relative all'Alternanza scuola-lavoro, a norma dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53*, che definisce l'alternanza «una modalità di realizzazione dei corsi del secondo ciclo». Non dunque una nuova filiera formativa, ma per l'appunto una *modalità* di realizzazione dei canali formativi già esistenti, caratterizzata dal *collegamento sistematico tra formazione in aula ed esperienza pratica*, dalla *flessibilità ed equivalenza*, sotto il profilo culturale ed educativo, rispetto agli esiti dei percorsi del secondo ciclo<sup>1</sup>.

Le finalità che la norma nazionale si propone di perseguire attraverso tale modalità formativa sono molteplici.

Sotto il profilo formativo, tali finalità riguardano sia l'*arricchimento della formazione*, attraverso l'acquisizione di *competenze spendibili anche sul mercato del lavoro*, sia l'*orientamento* dei giovani, per valorizzarne le *vocazioni personali*, gli *interessi* e gli *stili di apprendimento individuali*.

Dal punto di vista dei sistemi, la finalità dichiarata è quella di *realizzare un organico collegamento delle istituzioni scolastiche e formative con il mondo del lavoro e la società civile* e quindi di *correlare l'offerta formativa allo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio*<sup>2</sup>.

Si tratta, con ogni evidenza, di finalità fortemente correlate, sostanzialmente riprese e riproposte, in Emilia-Romagna, dalla deliberazione G.R. del

\* Tecnico ricercatore dell'Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica, ex IRRE Emilia-Romagna e collaboratore dello Sportello per la Valutazione della Provincia di Bologna.

14 febbraio 2005, n. 289, di *Approvazione degli standard qualitativi inerenti la metodologia didattica dell'Alternanza scuola-lavoro*.

Premesso – in tale deliberazione – che per *alternanza scuola-lavoro* si intende una metodologia didattica (quindi non un canale formativo a sé), da utilizzare per lo svolgimento del percorso scolastico curricolare, le finalità dichiarate consistono nell'*aumentare le possibilità di scelta degli studenti, la conoscenza del mondo del lavoro, l'apprendimento delle "qualità" utili per il lavoro, intervenendo a innovare il contesto di apprendimento*<sup>3</sup>.

La modalità di innovazione sollecitata è quella che deriva dalla *concreta interazione fra gli studenti e l'impresa: il mero ricorso a software che simulano in classe le attività di impresa non soddisfa pertanto la definizione e le caratteristiche dell'alternanza scuola-lavoro*<sup>4</sup>.

Gli *Orientamenti per la progettazione* con cui la Provincia di Bologna ha accompagnato la pubblicazione dei bandi 2005 e 2006, riprendono e sottolineano le indicazioni prima richiamate, a livello sia nazionale sia regionale. L'*alternanza scuola-lavoro*, in quanto metodologia didattica, è presentata innanzitutto come una «opportunità di innovazione curricolare, di riconfigurazione e qualificazione dei percorsi scolastici attraverso l'individuazione di significativi momenti di raccordo e interazione con contesti di apprendimento extrascolastici»<sup>5</sup>.

Un'opportunità utilizzabile da scuole ed enti di formazione attraverso la progettazione di percorsi rivolti all'intero gruppo classe, realizzabili con cadenza annuale o biennale nell'arco del triennio conclusivo della secondaria superiore, e caratterizzati dall'inserimento degli studenti in azienda per almeno 150 ore ogni anno scolastico, e da un massimo di 50 ore per attività di preparazione e valutazione degli esiti delle esperienze svolte in azienda.

Le modalità di correlazione fra offerta formativa e sviluppo socioeconomico, da un lato, e di integrazione curricolare delle opportunità formative offerte dai contesti aziendali, dall'altro, costituiscono altresì lo *specifico* oggetto di osservazione delle azioni di monitoraggio di cui si rende conto nelle pagine seguenti.

### Note

1. Art. 2, comma 2, D.Lgs. 77/2005.

2. *Ibid.*

3. Cfr. l'Allegato A della deliberazione G.R. 289/2005.

4. *Ibid.*

5. Cfr. *Alternanza scuola-lavoro. Orientamenti per la progettazione 2006* (consultabile su: [www.integrazioneonline.it](http://www.integrazioneonline.it)).

## 6

# Il monitoraggio delle esperienze realizzate nel corso dell'anno scolastico 2005-06

di *Mauro Levratti*

Le esperienze di alternanza monitorate<sup>1</sup> nel corso dell'anno scolastico 2005-06 (TAB. 6.1) sono state progettate da 13 istituzioni scolastiche della Provincia di Bologna, in collaborazione con 8 enti di formazione, e hanno coinvolto 19 gruppi classe: 12 classi IV e 7 classi III, di cui 9 appartenenti all'area dell'istruzione professionale, 10 a quella tecnica.

TABELLA 6.1

I percorsi di alternanza scuola-lavoro attivati dalla Provincia di Bologna a.s. 2005-06

Rif. PA	Ente gestore	Istituzioni scolastiche	Classi
2013	FUTURA S.p.a. (Società pubblica per la formazione professionale e lo sviluppo del territorio)	ISIS "Archimede", S. Giovanni in Persiceto	IV IGEA
2018	FUTURA	IPSIA "M. Malpighi", Crevalcore	IV E
	FUTURA	IPSIA "M. Malpighi"	IV M
2019	IIPLE (Istituto di istruzione professionale lavoratori edili di Bologna e provincia)	ISIS "Archimede"	IV AG
	IIPLE	ISIS "L. Fantini", Vergato	IV AG
	IIPLE	ISIS "J. M. Keynes", Castel Maggiore	IV AG
	IIPLE	ISIS "Crescenzi-Pacinotti", Bologna	III ES
2022	CIOFS-FP (Centro italiano opere femminili salesiane-formazione professionale)	IPSIA "A. Fioravanti", Bologna	III AE
2035	EFESO (Ente di formazione per l'economia sociale)	ITC "E. Nobili", Molinella	III IGEA
2036	EFESO	IPSC "E. Nobili", Molinella	IV AL
2037	EFESO	ITIS "G. Bruno", Budrio	III EA
2038	SENECA (Formazione e sviluppo delle risorse umane)	IPSIA "Aldrovandi-Rubbiani", Bologna	IV AT
2044	ECIPAR (Società di formazione della Confederazione Nazionale dell'Artigianato)	ITC "M. Tanari", Bologna	IV AT
2052	COFIMP (Consorzio per la formazione e lo sviluppo delle piccole e medie imprese)	IIS "E. Mattei", San Lazzaro di Savena	III D
	COFIMP	ITIS "E. Majorana", San Lazzaro di Savena	IGEA
			III M
2062	IAL BO (Ente di formazione professionale della CISL, Bologna)	IPSIA "Aldrovandi-Rubbiani"	IV AG
2500	IIPLE	ITCG "L. Paolini", Imola	IV AG
2502	EFESO	IPS "M. M. Canedi", Medicina	IV AI
2505	IAL ER (Ente di formazione professionale della CISL, Emilia-Romagna)	IIS "Scarabelli-Ghini", Imola	III AA

## 6.1

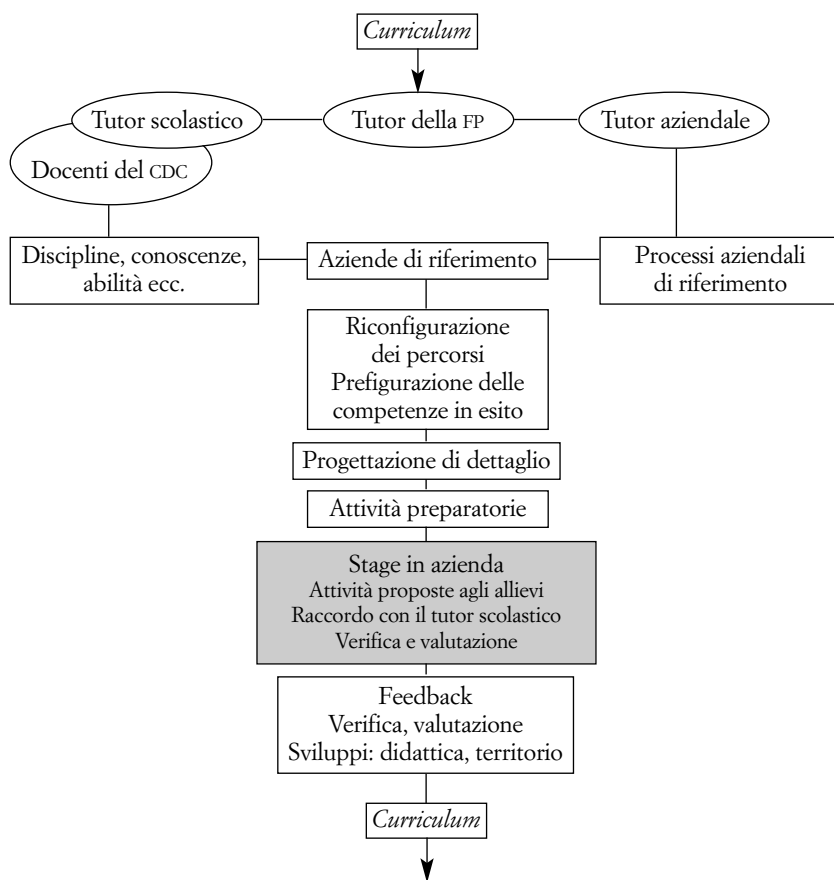
**Gli ambiti di indagine e le procedure metodologiche**

L'impianto delle azioni di monitoraggio è stato elaborato all'interno del Gruppo congiunto costituito in seno allo Sportello per la Valutazione del Servizio Scuola e Formazione della Provincia di Bologna, composto, oltre che da rappresentanti del Servizio, da docenti di scuola secondaria superiore e da formatori degli enti.

Innanzitutto si è proceduto alla mappatura dei processi connessi alla progettazione e alla realizzazione dei percorsi di alternanza. Lo schema proposto nella FIG. 6.1 evidenzia come attraverso l'alternanza sia prefigurabile un'arti-

FIGURA 6.1

La mappatura dei processi di progettazione e realizzazione dei percorsi di alternanza





colazione del *curriculum* fondata sul *raccordo* fra specifici *percorsi disciplinari* e contesti e *attività aziendali* congruenti con gli indirizzi scolastici di riferimento. Tali contesti e attività costituiscono il criterio in base al quale, da un lato, riconfigurare i percorsi disciplinari, al fine di fornire agli studenti le conoscenze e abilità necessarie ad avvalersi al meglio delle potenzialità formative offerte dagli stage; dall'altro, esplicitare le competenze prefigurabili in esito alle esperienze svolte in azienda.

In relazione allo svolgimento degli stage acquista rilevanza la specificazione delle attività proponibili agli studenti e l'individuazione delle modalità attraverso cui garantire un raccordo fra tutor scolastico e studenti durante il periodo di svolgimento delle attività in azienda.

La verifica e la valutazione degli esiti delle esperienze si collocano sia nel corso e a conclusione dello stage – a opera dei tutor aziendali – sia al rientro a scuola, e riguardano sia l'apprendimento delle competenze previste sia la riconsiderazione e definizione degli sviluppi successivi del percorso curricolare.

Sulla base dello schema elaborato si è proceduto progressivamente a esplicitare gli ambiti di indagine, a elaborare gli strumenti e individuare i soggetti da coinvolgere nelle azioni, così come sintetizzato nella TAB. 6.2.

TABELLA 6.2

Il piano di monitoraggio delle esperienze di alternanza: soggetti, ambiti di indagine, azioni e strumenti

Soggetti coinvolti	Ambiti di indagine	Azioni e strumenti
Studenti	Gli atteggiamenti nei confronti della proposta di alternanza, i dati descrittivi dell'esperienza, le percezioni di efficacia e di criticità	Somministrazione di un questionario strutturato a conclusione degli stage in azienda
Docenti del CDC	Gli atteggiamenti nei confronti della proposta di alternanza e valenza percepita	Somministrazione di un questionario strutturato nel corso dello svolgimento dell'esperienza
Coordinatori della scuola	Gli atteggiamenti nei confronti della proposta di alternanza, dati descrittivi, percezioni di efficacia e di criticità	Somministrazione di un questionario strutturato a conclusione degli stage in azienda
Coordinatori dell'ente di formazione	Gli atteggiamenti nei confronti della proposta di alternanza, dati descrittivi, percezioni di efficacia e di criticità	Somministrazione di un questionario strutturato a conclusione degli stage in azienda
Coordinatori aziendali	Gli atteggiamenti nei confronti della proposta di alternanza, dati descrittivi, percezioni di efficacia e di criticità	Somministrazione di un questionario strutturato a conclusione degli stage in azienda

(segue)

TABELLA 6.2 (seguito)

Soggetti coinvolti	Ambiti di indagine	Azioni e strumenti
Studenti di tre gruppi classe	Il raccordo fra percorso scolastico e lo svolgimento delle attività in azienda	Realizzazione di tre focus group
Tutor della scuola, degli enti di formazione, aziendali	La valenza formativa della metodologia dell'alternanza, i fattori di efficacia	Realizzazione di un focus group
Coordinatori della scuola e degli enti di formazione	Gli strumenti elaborati nel corso della progettazione, realizzazione, valutazione dei percorsi di alternanza	Acquisizione e analisi dei materiali

#### 6.1.1. I criteri di elaborazione dei questionari strutturati

Attraverso la somministrazione di questionari strutturati a studenti, docenti dei consigli di classe (CDC), tutor delle scuole, degli enti di formazione e aziendali, ci si è proposti di acquisire sia informazioni quantitative e dati descrittivi delle esperienze sia percezioni connesse all'efficacia e/o alle criticità riscontrate nel corso delle esperienze.

Nell'elaborazione degli item relativi a ciascuna tipologia di questionario si è assunto a riferimento la stessa sequenza di ambiti di osservazione, riguardanti rispettivamente: gli atteggiamenti nei confronti della proposta di alternanza; le attività *ex ante* (antecedenti l'inserimento in azienda); quelle *in itinere* (svolte durante lo stage in azienda); quelle *ex post* (realizzate a scuola, a conclusione degli stage). La TAB. 6.3 propone la tavola delle corrispondenze fra gli item relativi a ciascuna tipologia di questionario: le aree ombreggiate evidenziano – in rapporto agli oggetti di rilevazione indicati nella colonna di fianco – i punti di incrocio fra le informazioni e/o le percezioni fornite da studenti, docenti dei CDC, tutor di scuole, enti di formazione e aziende.

Il questionario rivolto ai docenti dei CDC è stato somministrato nella fase iniziale delle esperienze. I questionari rivolti agli studenti e ai tutor della scuola, degli enti di formazione e aziendali sono stati somministrati nella fase conclusiva dell'anno scolastico e comunque successivamente alla conclusione delle attività aziendali.

Complessivamente, sono stati raccolti ed elaborati 756 questionari, di cui:

- 14 compilati dai *tutor della formazione* e 20 dai *tutor della scuola*, rappresentativi dell'insieme dei percorsi di alternanza realizzati;
- 137 compilati da *docenti* appartenenti a tutti i 19 CDC coinvolti nella realizzazione delle esperienze di alternanza: mediamente quindi da 7 docenti per ciascuno dei CDC;

- 292 compilati dagli *studenti* (di cui 164 maschi, pari al 56,2% del campione) appartenenti a tutte le 19 classi coinvolte: mediamente quindi da 15 studenti per ciascuna classe;
- 293 compilati dai *tutor aziendali* coinvolti nell'organizzazione e realizzazione delle attività in azienda.

TABELLA 6.3

Tavola delle corrispondenze fra gli item dei cinque questionari somministrati

Rilevazioni			Item questionari				
Ambiti	Tipologie	Oggetti	1	2	3	4	5
Aspettative /rappre- sentazioni	Percezioni	Gradimento della proposta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Percezioni	Valenza della metodologia dell'alternanza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Percezioni/ Dati	Rapporti scuola/azienda/FP	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Dati	Attività preparatorie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Ex ante</i>	Percezioni	Attività preparatorie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Percezioni/ Dati	Esplicitazione competenze in esito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Percezioni	Adeguatezza conoscenze pregresse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Dati	Discipline direttamene coinvolte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Dati	Riconfigurazione <i>curriculum</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Dati	Conoscenza situazioni aziendali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Dati	Elaborazione competenze in esito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Dati	Elaborazione strumenti di valutazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Dati	Modalità rapporto studenti/tutor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>In itinere</i>	Percezioni	Modalità rapporto studenti/tutor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Percezioni	Finalizzazione attività svolte in azienda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Dati	Descrizione attività svolte in azienda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Percezioni	Congruenza indirizzo scuola/azienda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Percezioni	Corrispondenza risultati attesi/ottenuti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Percezioni	Valutazione livelli di apprendimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Percezioni	Descrizione competenze riconosciute	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Percezioni	Sistema di relazioni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Percezioni	Durata dell'esperienza in azienda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Percezioni	Periodo unico/sdoppiato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Dati	Esplicitazione mesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Percezioni	Valutazione scelta periodo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Percezioni	Valutazione complessiva esperienza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Percezioni	Pregi/difetti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Percezioni	Incidenza sull'occupabilità	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Ex post</i>	Percezioni	Incidenza sulla valutazione scolastica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Percezioni	Incidenza sull'andamento scolastico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1 = questionario studenti; 2 = questionario tutor della scuola; 3 = questionario tutor della formazione professionale; 4 = questionario tutor aziendali; 5 = questionario consiglio di classe.

### 6.1.2. I criteri di conduzione dei focus group

Nel corso dei mesi di maggio e giugno 2006 sono stati realizzati quattro focus group (TAB. 6.4), di cui *tre* con gruppi di studenti rappresentativi delle rispettive classi; *uno* con un gruppo di 14 tutor: 4 degli enti di formazione, 5 della scuola e 5 aziendali.

TABELLA 6.4

I focus group realizzati con studenti e tutor

Sede	Partecipanti al focus group
ISIS "J. M. Keynes", San Pietro in Casale	Classe IV AG
IPSCT "E. Nobili", Molinella	Classe IV AL
ITC "E. Nobili", Molinella	Classe III IGEA
Servizio Scuola e Formazione della Provincia di Bologna	Tutor della scuola, formazione e aziendali

Il focus group con gli studenti è stato centrato sulla esplicitazione degli elementi di raccordo fra gli stage aziendali e i percorsi scolastici, sulla base degli ambiti e item evidenziati nella TAB. 6.5.

TABELLA 6.5

Ambiti e item di riferimento per la conduzione dei focus group con gli studenti

Ambiti	Item
Finalità, valenza delle esperienze di alternanza	L'esperienza di alternanza è servita a capire e studiare meglio le materie scolastiche? Oppure soprattutto a trovare in futuro un lavoro?
Il rapporto fra percorso scolastico e attività svolte in azienda	Il percorso scolastico e le attività svolte in azienda sono due cose distinte? Oppure c'è un nesso, ci sono intrecci? E quali?
Esiti dell'esperienza	L'esperienza in azienda inciderà sul vostro percorso scolastico? Oppure pensate che le ricadute possano essere altre? Quali?
Aspettative/bisogni	C'è stata corrispondenza fra l'esperienza fatta e le vostre aspettative, i vostri bisogni?
Pregi/difetti	Dell'esperienza fatta, cosa ha funzionato di più e cosa di meno?
Suggerimenti	Cosa ritenete dovrebbe cambiare per rendere migliore l'esperienza di alternanza?

Anche nella conduzione del focus group con i tutor è stata messa al centro della discussione (TAB. 6.6) la verifica della valenza formativa della metodologia dell'alternanza. Il confronto è stato orientato inoltre all'individua-

zione dei fattori che possono rendere più efficace la progettazione e la realizzazione delle diverse fasi attraverso cui si sviluppa il percorso dell'alternanza.

TABELLA 6.6

Ambiti e item di riferimento per la conduzione dei focus group con i tutor

Ambiti	Item
Finalità, valenza delle esperienze di alternanza	L'esperienza di alternanza può rendere più efficace l'apprendimento, può favorire la possibilità per i ragazzi di capire e studiare meglio?
Fattori di efficacia	Quali fattori possono rendere più efficace lo sviluppo dei percorsi di alternanza in relazione alle attività di: <ul style="list-style-type: none"> <li>– progettazione</li> <li>– realizzazione delle attività preparatorie</li> <li>– svolgimento delle attività in azienda</li> <li>– valutazione dell'esperienza e della sua incidenza sul percorso scolastico</li> <li>– sviluppi successivi del percorso scolastico</li> </ul>

## 6.2

### Gli esiti delle rilevazioni effettuate

6.2.1. Il quadro delle indicazioni rilevate attraverso i questionari somministrati a studenti, docenti dei CDC, tutor della scuola, degli enti di formazione e aziendali

Assumendo a riferimento gli ambiti prima segnalati, proponiamo di seguito una presentazione sintetica delle indicazioni fornite dai cinque questionari<sup>2</sup>.

#### *Gradimento della proposta e potenzialità percepite*

La proposta di realizzare percorsi di alternanza risulta essere stata gradita sia dagli studenti sia dalle loro famiglie. Convergono in questo senso sia le indicazioni fornite dagli studenti sia quelle dei tutor, in percentuali che oscillano attorno, o superano, il 90% dei casi.

L'alternanza è considerata una metodologia utile o molto utile – dall'83% al 100% dei casi – sia dai tutor sia dai docenti dei CDC. Almeno la metà dei tutor della formazione ritiene che l'alternanza possa avere una valenza didattica maggiore rispetto a quella di altre esperienze di integrazione.

I docenti dei CDC ritengono che tale utilità consista soprattutto in un arricchimento delle competenze professionali e nel consolidamento delle conoscenze tecniche (86%). La possibilità di un impatto positivo sul *curriculum* è indicata nel 71% dei casi.

Secondo i tutor della scuola, il rapporto fra scuole e aziende e l'efficacia delle esperienze di alternanza potrebbe migliorare attraverso una maggior collaborazione fra tutor della scuola e aziendali, la realizzazione di incontri preliminari a scuola e in azienda, una più chiara esplicitazione delle attività aziendali da proporre agli studenti.

### *Le attività preparatorie all'inserimento in azienda*

Le attività di presentazione dell'esperienza e di preparazione all'inserimento in azienda risultano essere state realizzate soprattutto dai docenti di area tecnico-professionale e dai tutor della scuola. Pressoché assente il contributo dei tutor aziendali, che negano nell'80% dei casi di avere partecipato a incontri preparatori con gli studenti.

Tali attività risultano adeguate dal 90% al 100% dei casi secondo i tutor della scuola e della formazione. Il giudizio di adeguatezza scende al 70% e al 54% dei casi rispettivamente da parte degli studenti e dei tutor aziendali.

### *La progettazione delle esperienze aziendali*

I docenti dei CDC dichiarano un coinvolgimento delle loro discipline nella progettazione dei percorsi nel 40% dei casi. Secondo i tutor della scuola, le discipline coinvolte risultano essere mediamente da due a tre, di area generalmente tecnico-professionale.

L'elaborazione delle competenze in esito alle attività aziendali, degli strumenti e dei criteri di valutazione risulta a carico prevalentemente dei tutor della scuola e della formazione, con il contributo significativo dei docenti della scuola di area tecnico-professionale. Tali docenti tuttavia – secondo i tutor della scuola – sono a conoscenza delle situazioni aziendali di riferimento solo nel 40% dei casi e risulta che abbiano visitato preventivamente le aziende solo nel 5% dei casi.

I tutor aziendali negano di aver partecipato all'elaborazione sia delle competenze in esito alle attività aziendali sia degli strumenti di verifica, rispettivamente nel 54,5% e 64,8% dei casi.

I tutor della scuola affermano che la progettazione dei percorsi ha comportato una riconfigurazione del *curriculum* nel 65% dei casi, ma nel 35% dei casi non si fornisce alcuna indicazione circa le modalità di riconfigurazione. Nei rimanenti casi si ritiene che tale riconfigurazione si sia concretizzata soprattutto in una ridefinizione dei contenuti e dei quadri orari.

I tutor aziendali dichiarano nel 95% dei casi che i ragazzi sono stati informati, generalmente a scuola, delle competenze che avrebbero appreso in azienda. Tuttavia solo la metà dei ragazzi dichiara che – prima dell'avvio delle attività – gli era chiaro cosa avrebbe imparato in azienda.

Il 56,5% degli studenti dichiara inoltre che quanto appreso a scuola costituisce una base adeguata per affrontare i compiti assegnati in azienda, il

42,8% è invece di parere opposto. Il giudizio di adeguatezza sale al 75% dal punto di vista dei tutor della scuola, anche se permane un 20% che considera inadeguate le conoscenze pregresse e un 5% che non risponde.

Fra le criticità avvertite dai tutor aziendali, in circa il 16% dei casi si segnala l'inadeguatezza (perché troppo astratte, o scarse) delle conoscenze scolastiche possedute dai ragazzi in rapporto alle esigenze di inserimento nelle attività aziendali.

### *Lo svolgimento delle esperienze aziendali*

Lo svolgimento delle attività in azienda si è concentrato nei mesi di gennaio-febbraio e maggio-giugno. La *scelta del periodo* appare adeguata ai tutor della formazione e aziendali, meno agli studenti (50%) e ai tutor della scuola (65%). Anche la *durata* del periodo risulta adeguata solo per poco più della metà degli studenti e dei tutor aziendali, troppo corta nel 28% dei casi per gli studenti e nel 45% per i tutor aziendali. Studenti, tutor della scuola e della formazione ritengono inoltre opportuno svolgere le attività aziendali in un unico periodo (dal 64% al 78% dei casi); i tutor aziendali condividono questo orientamento solo nel 56% dei casi.

Nel corso delle attività aziendali sono state previste possibilità di incontro e confronto tra studenti e tutor della scuola e della formazione, prevalentemente attraverso contatti telefonici secondo i tutor della scuola e della formazione, attraverso incontri secondo gli studenti. Tali modalità risultano adeguate nel 70% dei casi per gli studenti, in percentuali prossime al 90% per i tutor.

Secondo gli studenti le attività aziendali hanno consentito soprattutto di apprendere cose nuove (74%) e utili (64%) – anche se non necessariamente coerenti con il percorso di studi – piuttosto che migliorare le proprie capacità operative (48%) o approfondire e consolidare quanto appreso a scuola (27%). Gli studenti considerano inoltre un pregio dell'esperienza soprattutto la positività delle relazioni vissute in azienda: definiscono ottimi o buoni i rapporti instauratisi soprattutto con i tutor aziendali (86%) e i dipendenti delle aziende (92%).

I tutor della scuola ritengono invece che i progetti di alternanza siano finalizzati soprattutto a consolidare e approfondire le conoscenze scolastiche (90% dei casi) e a migliorare le capacità operative (70%), mentre l'apprendimento di nuovi contenuti e il miglioramento della fiducia in se stessi costituiscono risultati attesi rispettivamente nel 40% e nel 45% dei casi.

Circa le caratteristiche delle attività svolte in azienda risultano prevalere nelle indicazioni di studenti, tutor della scuola e aziendali le attività guidate da spiegazioni e informazioni fornite da un dipendente dell'azienda; secondo i tutor della formazione le attività di semplice osservazione di quanto fanno i dipendenti. Tali attività risultano del tutto congruenti con il percorso di studi secondo i tutor, meno secondo gli studenti.

Dall'osservazione delle attività svolte dagli studenti in azienda, i tutor aziendali considerano *elevate* soprattutto le capacità di socializzazione (68%

dei casi), di adattamento (67,9%) e la motivazione (64%). A conclusione del percorso riconoscono agli studenti in misura sostanzialmente equivalente l'acquisizione di competenze tecniche di base (47% dei casi) e di capacità di adattamento al contesto (46%).

Conoscenze e abilità previste dal progetto risultano essere state acquisite quasi interamente o interamente in percentuali che oscillano dal 50% (studenti) al 71% (tutor della formazione).

Nel complesso l'esperienza è considerata molto/abbastanza corrispondente alle aspettative e soddisfacente da parte sia degli studenti, sia dei tutor, in circa il 90% dei casi.

Per quanto concerne i pregi, si rileva come gli studenti abbiano apprezzato soprattutto la positività delle relazioni vissute in azienda e il fatto di aver potuto imparare cose nuove, in misura minore la conoscenza del funzionamento di un'azienda e le opportunità di riscontro operativo. Elementi questi che risultano invece fra quelli evidenziati come punti di forza dai tutor aziendali e della formazione.

I tutor aziendali valorizzano soprattutto (nel 50% delle segnalazioni) l'acquisizione di una visione d'insieme dei processi aziendali, ma anche (nel 26% dei casi) le capacità di adattamento relazionale e di inserimento.

I difetti risultano scarsamente identificabili da parte degli studenti e dei tutor della formazione. Più identificabili da parte degli tutor della scuola – che evidenziano soprattutto la difficoltà di individuare situazioni aziendali omogeneamente significative dal punto di vista delle opportunità formative e di affiancamento degli studenti – e da parte dei tutor aziendali, che lamentano soprattutto la brevità degli stage in azienda.

### *L'incidenza delle esperienze svolte*

Gli studenti ritengono che le attività aziendali incideranno sulla valutazione scolastica solo nel 40% dei casi, solo in alcune materie nel 37%, e che contribuiranno a migliorare il loro andamento scolastico nel 54% dei casi.

Un po' meno scettici i tutor aziendali, che ritengono che il CDC terrà conto dei loro giudizi nel 52% dei casi, mentre il 40% non si esprime. Di diverso avviso i tutor della formazione (85%) e della scuola (95%), che ritengono inoltre che dallo svolgimento degli stage possa derivare un miglioramento dell'andamento scolastico dei ragazzi nel 95% dei casi.

#### 6.2.2. Il quadro delle indicazioni fornite dai tre focus group con gli studenti

##### *Il collegamento fra attività aziendali e conoscenze curricolari*

In molti interventi emerge una corrispondenza fra le attività svolte, o osservate, dagli studenti in azienda e le conoscenze acquisite durante il percorso scolastico. Tale corrispondenza si concretizza in alcuni casi nella possibilità di



mettere in pratica *specifiche* conoscenze acquisite a scuola. In altri casi, anche nell'individuazione di *connessioni fra conoscenze disciplinari differenziate* all'interno di un determinato ciclo produttivo.

In un numero minore di casi le attività svolte risultano prevalentemente scollegate dal percorso scolastico. Si ritiene tuttavia che anche tali attività abbiano per lo più consentito di acquisire conoscenze nuove e utili.

L'esistenza di un collegamento più o meno significativo fra le esperienze svolte in azienda e il percorso scolastico sembra derivare da fattori sia oggettivi – l'inserimento in contesti aziendali caratterizzati da attività *naturalmente* raccordabili ai percorsi scolastici e alle conoscenze acquisite dai ragazzi – sia soggettivi – la disponibilità da parte dei tutor aziendali e/o dei dipendenti di affidare ai ragazzi *compiti significativi* e di accompagnarne lo svolgimento.

In alcuni casi, la *struttura* delle situazioni aziendali e la capacità di *affiancamento* di tutor e/o dipendenti hanno reso il raccordo fra attività in azienda e percorso scolastico particolarmente significativo. In altri casi la struttura della situazione aziendale ha comunque consentito tale raccordo, anche in assenza di significativi interventi da parte dei tutor. Oppure, benché la situazione aziendale potenzialmente lo consentisse, tale raccordo si è verificato in scarsa misura per un difetto di accompagnamento.

Le esperienze si sono rivelate del tutto deludenti in assenza di entrambe le condizioni.

#### *L'utilità percepita delle attività svolte in azienda*

Nella percezione degli studenti intervenuti nel corso dei focus group, l'inserimento in azienda, l'osservazione e/o lo svolgimento di attività attraverso l'affidamento di specifici compiti possono consentire di:

- capire meglio l'utilità e rendere più sensato lo studio di specifiche discipline e contenuti;
- integrare le conoscenze scolastiche attraverso l'acquisizione di ulteriori conoscenze;
- acquisire conoscenze nuove, non necessariamente integrative di quelle scolastiche;
- rendere meno astratto, chiarire meglio, ciò che viene insegnato a scuola;
- osservare le varie fasi di un processo e/o realizzare operativamente un prodotto;
- acquisire l'esperienza necessaria a risolvere problemi;
- superare la frammentazione, cogliere il raccordo fra conoscenze disciplinari specifiche e differenziate;
- sviluppare una maggiore disponibilità nei confronti dello studio delle discipline;
- sviluppare capacità relazionali, di dialogo, comunicative ecc.;
- responsabilizzare, sollecitare atteggiamenti di attenzione, rispetto;
- acquisire una visione d'insieme di un contesto lavorativo e di un profilo professionale;

– verificare la scelta in rapporto ai percorsi di formazione e/o lavorativi futuri.

Le dimensioni relativamente alle quali può acquistare rilevanza lo svolgimento delle attività in azienda sono quindi molteplici e differenziate.

In relazione alla dimensione dell'*apprendimento* le esperienze svolte in azienda possono favorire la comprensione di specifici contenuti disciplinari e l'individuazione di connessioni fra contenuti disciplinari diversi, offrire l'opportunità di acquisire conoscenze nuove, creare le condizioni per capire meglio ciò che verrà insegnato al rientro a scuola, sollecitare un atteggiamento più positivo nei confronti del percorso scolastico.

Dal punto di vista *relazionale* e comunicativo l'inserimento in azienda sollecita la costruzione di rapporti, il confronto, il dialogo con figure adulte e caratterizzate dal punto di vista professionale, in relazione a problematiche connesse sia al percorso scolastico sia a possibili, future prospettive lavorative.

In rapporto, infine, alla dimensione dell'*orientamento* l'esperienza in azienda può assumere un valore essenziale nel confermare o modificare la scelta in relazione ai futuri percorsi formativi e lavorativi.

I fattori – in parte già prima indicati – che condizionano l'esplicitarsi, in misura più o meno significativa, dell'insieme, o solo di alcuni, dei risultati connessi alla svolgimento delle esperienze aziendali, sembrano riguardare:

- innanzitutto, l'inserimento in un contesto relazionale adulto e professionale, non finto, finalizzato alla realizzazione di processi di produzione reali;
- il fatto che in tale contesto si svolgano attività specifiche, coordinate in un processo unitario, a cui siano raccordabili conoscenze disciplinari;
- l'affidamento di compiti significativi, che implicano l'osservazione e/o la realizzazione operativa di attività;
- l'affiancamento, l'accompagnamento nel corso dello svolgimento dei compiti assegnati.

Nella TAB. 6.7 esplicitiamo in modo unitario l'insieme delle indicazioni acquisite dagli studenti, ipotizzando due situazioni aziendali – A e B – che rappresentano rispettivamente la “migliore” e la “peggiore” possibilità di inserimento in azienda, ed esplicitando i possibili effetti/risultati indotti dallo svolgimento di attività di osservazione, realizzazione di compiti, confronto/dialogo, in relazione all'una piuttosto che all'altra situazione aziendale. Nella colonna centrale della TAB. 6.7 riproponiamo l'insieme degli *esiti* delle esperienze aziendali ricollegabili all'esistenza delle condizioni indicate nell'*ipotesi A*, evidenziando in corsivo gli *unici esiti* che potrebbero darsi qualora si verificassero le condizioni indicate nell'*ipotesi B*.

### *Il problematico rapporto fra percorso scolastico e inserimento in azienda*

Il tema è affrontato in modo significativo, e in termini critici, in un unico focus group. Emerge che lo svolgimento delle attività in azienda ha comportato una parziale riduzione del programma scolastico, ma soprattutto un'acce-

TABELLA 6.7

I possibili esiti delle esperienze aziendali in rapporto a contesti aziendali differenziati

Ipotesi A	I possibili esiti derivanti dallo svolgimento in azienda di attività di <i>osservazione, realizzazione</i> di compiti, <i>confronto/dialogo</i> con i dipendenti	Ipotesi B
Inserimento in un contesto relazione adulto e professionale...	<i>Responsabilizzazione Sviluppo di capacità relazionali e di adattamento</i>	Inserimento in un contesto relazione adulto e professionale...
...in cui si realizzano attività aziendali specifiche e/o coordinate, congruenti con il percorso di studi dello studente...	Comprensione dell'utilità di specifiche conoscenze e delle interconnessioni disciplinari Acquisizione di conoscenze integrative di quelle scolastiche <i>Acquisizione di nuove conoscenze</i> Acquisizione di una visione d'insieme di un contesto lavorativo e di un profilo professionale specifico <i>Conoscenza generica del mondo del lavoro</i>	...in cui si realizzano attività aziendali specifiche e/o coordinate, scarsamente congruenti con il percorso di studi dello studente...
...in cui si affidano agli studenti compiti significativi...	Utilizzo di conoscenze disciplinari nello svolgimento di attività specifiche, coordinate, orientate alla realizzazione di un risultato/prodotto concreto Consolidamento di conoscenze Acquisizione dell'esperienza necessaria a risolvere situazioni problematiche	...in cui non si affidano, o si affidano agli studenti compiti scarsamente significativi...
...la cui realizzazione è accompagnata e affiancata da tutor e/o dipendenti	in cui è implicato l'utilizzo di conoscenze disciplinari Sviluppo di un atteggiamento positivo nei confronti del percorso scolastico e dell'apprendimento di nuove conoscenze disciplinari Sviluppo di capacità comunicative Verifica della scelta	...la cui realizzazione non è, o è scarsamente accompagnata e affiancata da tutor e/o dipendenti

lerazione e intensificazione delle ordinarie attività di insegnamento e verifica, con conseguente affanno e disagio da parte sia degli studenti sia dei docenti, soprattutto a ridosso dei rientri a scuola successivi agli stage in azienda.

Ne deriva la proposta di svolgere le attività in azienda in un unico periodo, all'inizio o alla fine dell'anno scolastico. La proposta – sembra di capire – sottintende una sostanziale giustapposizione fra lo svolgimento del percorso scolastico e delle attività in azienda, la percezione di una coesistenza più sostenibile fra due percorsi distinti e separati, fondata in parte su una *riduzione* del per-

corso scolastico, in parte su una collocazione temporale delle attività aziendali tale da non interferire con lo svolgimento del percorso scolastico. Il raccordo fra i due percorsi resterebbe quindi affidato soprattutto alla corrispondenza fra contenuti scolastici e contenuti rintracciabili nello svolgimento delle attività aziendali, piuttosto che fondato sullo svolgimento di attività scolastiche preordinate e connesse alla realizzazione di specifici compiti in azienda.

Per quanto concerne le attività preparatorie all'inserimento in azienda, gli studenti intervenuti ne evidenziano il carattere prevalentemente generico e astratto, non connesso a possibili compiti realizzabili in azienda. Per questo motivo ne auspicano la riconsiderazione o l'eliminazione, a favore di un più consistente periodo di attività in azienda.

*L'incidenza delle esperienze in azienda sulla valutazione  
e sugli sviluppi del percorso scolastico*

L'incidenza diretta delle esperienze svolte in azienda sulla valutazione scolastica è scarsamente percepita, in alcuni casi esplicitamente esclusa, oppure considerata possibile e/o rilevante in relazione più alla valutazione dei comportamenti che delle materie, soprattutto se di area non tecnico-professionale.

Più percepita, in alcuni casi, l'incidenza indiretta sugli sviluppi del percorso scolastico, nei termini di arricchimento personale, culturale e di una maggiore motivazione.

*La valutazione d'insieme dell'esperienza*

Nella gran parte dei casi, la valutazione complessiva dell'esperienza è esplicitamente positiva. Le criticità rilevate si riferiscono ad aspetti specifici, in alcuni casi contingenti, in altri riconducibili soprattutto agli ambiti della significatività e congruenza delle attività e dei compiti assegnati in azienda, o dell'affiancamento nella realizzazione dei compiti assegnati.

6.2.3. Il quadro delle indicazioni fornite dal focus group  
con i tutor delle scuole, degli enti di formazione e aziendali

La discussione con i tutor si è focalizzata soprattutto attorno all'individuazione delle condizioni che possono accrescere l'efficacia della progettazione e della realizzazione dei percorsi di alternanza.

*L'esigenza di un reale coinvolgimento della scuola  
nella progettazione dei percorsi*

Da parte soprattutto dei tutor della scuola, ma anche della formazione e aziendali, è stata segnalata l'esigenza di un *maggiore coinvolgimento e di una reale disponibilità delle scuole a sostenere i progetti*. È emerso come a fronte dell'approvazione dei progetti di alternanza da parte del collegio docente non

sempre corrisponda un impegno effettivo e diffuso da parte dei docenti del CDC, che avvertono le problematiche connesse a una riduzione del monte ore dedicato allo svolgimento dei programmi, a impegni di lavoro diversi rispetto alla routine, ai maggiori carichi di lavoro derivanti dall'esigenza di effettuare riunioni, incontri ecc.

Il sostegno ai progetti da parte del dirigente scolastico è considerato condizione essenziale, ma non sufficiente, soprattutto nei casi in cui il CDC delega la realizzazione del progetto prevalentemente al tutor della scuola.

Deriva anche da questi limiti di coinvolgimento la problematica realizzazione di un raccordo fra la progettazione del percorso in azienda e lo svolgimento del percorso scolastico e lo scarso contributo degli insegnanti impegnati nella formazione generale.

*L'esigenza di una maggiore collaborazione  
fra tutor aziendali e docenti delle scuole*

È concordemente avvertita l'esigenza di *incontri più frequenti e maggiore collaborazione fra tutor aziendali e docenti*, a scuola e in azienda, nelle diverse fasi di progettazione e realizzazione dei percorsi di alternanza.

Secondo alcuni tutor aziendali, tale collaborazione potrebbe concretizzarsi:

- nell'intervento dei tutor aziendali a scuola, in attività di presentazione e *simulazione delle situazioni che gli studenti incontreranno in azienda*, condizione questa che si ritiene possa significativamente accrescere l'efficacia delle esperienze successivamente svolte dagli studenti in azienda;
- in una maggiore *conoscenza da parte dei tutor aziendali* di ciò che i ragazzi fanno e sono in grado di fare, al fine di facilitare l'individuazione dei compiti e delle attività da proporre agli studenti in azienda;
- in una maggiore *conoscenza da parte dei docenti dei contesti e dei processi aziendali*: questo potrebbe agevolare il loro coinvolgimento, accrescere la capacità dei docenti della scuola di elaborare forme di raccordo fra *curriculum* e stage e di predisporre attività preparatorie all'inserimento in azienda;
- nell'intervento dei docenti in azienda nel corso dello svolgimento degli stage, con funzioni di affiancamento delle attività svolte dai ragazzi.

*La problematica scelta della durata  
e della periodizzazione degli stage aziendali*

In relazione al tema della *durata* del periodo di svolgimento delle attività in azienda e alla scelta di svolgere tali attività in un *periodo unico* o in *due periodi* successivi, secondo alcuni tutor aziendali, ma anche della scuola e della formazione, si ritiene preferibile che le attività in azienda vengano svolte in un *unico e consistente periodo*. Questo agevolerebbe la possibilità – conclusasi una prima fase di ambientamento – di impegnare i ragazzi in specifiche attività più complesse e significative. Secondo alcuni tutor della scuola lo sdoppiamento dei periodi risulta invece possibile ed efficace.

### *Il possibile "tornaconto aziendale"*

Circa le ragioni che possono indurre le aziende a partecipare alla realizzazione dei percorsi di alternanza, dagli interventi dei tutor aziendali emergono indicazioni differenziate, anche in considerazione delle diverse dimensioni delle aziende.

Si rileva ad esempio che:

- qualora la durata dei periodi di attività in azienda fosse sufficientemente lunga, i ragazzi potrebbero essere messi nelle condizioni di svolgere in modo più autonomo alcune attività, il che sarebbe utile per le aziende soprattutto qualora i ragazzi confermassero un impegno lavorativo in azienda anche nel corso del periodo estivo;
- l'alternanza può assolvere una funzione di un *precolloquio*, nella prospettiva di una futura assunzione degli studenti;
- attraverso l'alternanza le aziende hanno un ritorno in senso sociale, la possibilità cioè di *capire come si muovono le nuove generazioni* e di far conoscere ai giovani il mondo del lavoro, la specificità delle situazioni aziendali, il modo di lavorare e stare in azienda, al di là delle rappresentazioni e/o informazioni che i ragazzi posseggono (o non posseggono).

#### 6.2.4. Le tipologie degli strumenti elaborati per la valutazione delle esperienze

Dall'analisi dei materiali acquisiti si rileva come, nella generalità dei casi, la valutazione degli esiti delle esperienze di alternanza sia affidata ai tutor aziendali attraverso la compilazione di schede in cui sono esplicitate le competenze tecnico-professionali e trasversali che si ritiene possano essere acquisite dagli studenti attraverso gli stage aziendali.

In alcuni casi sono state elaborate schede di valutazione (da parte del CDC) e di autovalutazione (da parte di ciascuno studente) delle competenze possedute prima dell'inizio degli stage.

Relativamente diffuse sono anche le griglie utilizzabili dagli allievi nell'osservazione e ai fini del monitoraggio delle esperienze, così come le tracce di descrizione e valutazione delle attività aziendali.

Non è stato invece acquisito nessun esempio di prova di *verifica finale*, da somministrare agli studenti al loro rientro a scuola.

#### 6.2.5. Il quadro di sintesi delle rilevazioni effettuate

Si è visto come – sulla base delle indicazioni acquisite attraverso la somministrazione dei questionari – l'alternanza risulti una *proposta gradita* sia dagli studenti (96%) sia dalle loro famiglie (96%) e un'*esperienza vissuta bene*.

Gli studenti ne apprezzano, oltre che l'opportunità di apprendere cose nuove (74%) e utili (61%), la positività dei contesti relazionali – che considerano un *pregio* nel maggior numero delle indicazioni fornite negli item a ri-

sposta aperta (40%) – e dei rapporti con i tutor aziendali (86%) e i dipendenti (92%). Corrispondentemente i tutor aziendali riconoscono agli studenti soprattutto elevate capacità di socializzazione (68% dei casi), di adattamento ai contesti (67,9%) e la motivazione (64%).

Gli studenti considerano l'esperienza svolta in azienda soddisfacente nel 90% dei casi, corrispondente alle aspettative nell'86% e la consiglierebbero a un amico nel 78%.

Dal punto di vista dei tutor, si conferma sia il gradimento della proposta – considerata utile o molto utile da parte dei tutor della scuola (100%), aziendali (95%), dei docenti dei CDC (83%) – sia il giudizio complessivamente positivo dell'esperienza, molto o abbastanza soddisfacente in circa il 90% dei casi per i tutor della scuola, degli enti di formazione e aziendali, che nel 95% dei casi si dichiarano disponibili a ripeterla con altri studenti.

Le indicazioni fornite dai questionari somministrati agli studenti trovano una sostanziale conferma negli interventi degli studenti che hanno partecipato ai tre focus group.

È ipotizzabile che il giudizio di complessiva positività espresso dalla quasi totalità degli studenti derivi dal fatto che tutti gli studenti – anche quelli inseriti in situazioni aziendali meno favorevoli, indicate nell'ipotesi B della precedente TAB. 6.7 – abbiano potuto apprezzare, fra i possibili esiti delle esperienze di alternanza, almeno quelli connessi agli ambiti della *responsabilizzazione*, dello *sviluppo di capacità relazionali e di adattamento*, dell'*acquisizione di nuove conoscenze* e della *conoscenza del mondo del lavoro*.

Tale ipotesi trova una relativa conferma nel fatto che i tutor aziendali, nelle indicazioni fornite attraverso i questionari, riconoscono agli studenti l'acquisizione dei medesimi aspetti dell'esperienza di alternanza che gli studenti stessi affermano di aver più apprezzato: le capacità di adattamento al contesto e relazionali, la motivazione, oltre che l'acquisizione di nuove conoscenze e una presa di contatto significativa con il mondo del lavoro.

Un giudizio complessivamente positivo della proposta e dell'esperienza di alternanza sembra coesistere con le pur significative criticità che gli studenti hanno segnalato attraverso sia le risposte fornite al questionario sia gli interventi realizzati nei focus group, così come documentato nella pagine precedenti.

La responsabilizzazione indotta dall'inserimento in un contesto relazionale adulto e professionale, lo sviluppo di capacità relazionali e di adattamento, l'acquisizione di nuove conoscenze specifiche e di una conoscenza d'insieme del mondo del lavoro sembrano così rappresentare una sorta di *zoccolo duro*, il minimo comune denominatore delle esperienze di alternanza, su cui è ipotizzabile si fondi da parte degli studenti una valutazione complessivamente positiva delle esperienze.

Gli altri possibili esiti delle esperienze, evidenziati attraverso i focus group con gli studenti e sintetizzati nella colonna centrale della citata TAB. 6.7, risultano percepiti in misura tanto più intensa, quanto più si verificano ulteriori condizioni, riguardanti i contesti sia aziendali sia scolastici.

Tenendo conto dell'insieme delle indicazioni emerse attraverso le azioni di monitoraggio svolte, nella TAB. 6.8 si evidenziano le condizioni di efficacia connesse sia alla dimensione aziendale sia alla dimensione scolastica o del raccordo fra scuola e azienda, da cui sembrano dipendere gli esiti potenzialmente realizzabili attraverso le esperienze di alternanza.

Si evidenzia come l'esplicitarsi delle potenzialità formative dell'alternanza dipenda da un lato dall'esistenza di situazioni aziendali *favorevoli* – conte-

---

TABELLA 6.8

I possibili esiti delle esperienze di alternanza in rapporto alle condizioni di efficacia connesse alla dimensione aziendale, a quella scolastica e del raccordo fra scuola e azienda

*La dimensione aziendale*

Inserimento in un contesto relazionale adulto e professionale  
Realizzazione di attività aziendali specifiche e/o coordinate, congruenti con il percorso di studi dello studente  
Affidamento agli studenti di compiti significativi  
Accompagnamento/affiancamento da parte di tutor e/o dipendenti

*La dimensione scolastica e del raccordo fra scuola e azienda*

Coinvolgimento e disponibilità a sostenere i progetti da parte sia del dirigente e del tutor della scuola sia dei docenti  
Conoscenza da parte dei tutor aziendali delle conoscenze pregresse degli studenti  
Conoscenza da parte dei docenti delle situazioni aziendali  
Sviluppo di attività curriculari orientate al sostegno dei compiti e delle attività che si prevede di far svolgere agli studenti in azienda  
Realizzazione a scuola da parte di tutor aziendali/dipendenti di attività preparatorie di presentazione, simulazione di compiti/attività aziendali  
Realizzazione di azioni di affiancamento da parte dei docenti nel corso delle attività in azienda  
Scelta della durata e del periodo in rapporto alle caratteristiche dei compiti affidati agli studenti

*I possibili esiti derivanti dallo svolgimento in azienda di attività di "osservazione", "realizzazione" di compiti, "confronto/dialogo" con i dipendenti*

Responsabilizzazione  
Sviluppo di capacità relazionali, di adattamento  
Comprensione dell'utilità di specifiche conoscenze e delle interconnessioni disciplinari  
Acquisizione di conoscenze integrative di quelle scolastiche  
Acquisizione di nuove conoscenze  
Acquisizione di una visione d'insieme di un contesto lavorativo e di un profilo professionale specifico  
Conoscenza generica del mondo del lavoro  
Utilizzo di conoscenze disciplinari nello svolgimento di attività specifiche, coordinate, orientate alla realizzazione di un risultato/prodotto concreto

(segue)

---



TABELLA 6.8 (seguito)

Consolidamento di conoscenze

Acquisizione dell'esperienza necessaria a risolvere situazioni problematiche in cui è implicato l'utilizzo di conoscenze disciplinari

Sviluppo di un atteggiamento positivo nei confronti del percorso scolastico e dell'apprendimento di nuove conoscenze disciplinari

Sviluppo di capacità comunicative

Verifica della scelta

sti aziendali in cui si realizzino attività congruenti con il percorso scolastico e si diano possibilità di affiancamento degli studenti – dall'altro dalla realizzazione di un maggiore raccordo fra scuola e azienda.

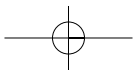
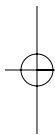
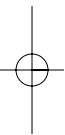
Una maggiore collaborazione fra tutor/dipendenti aziendali e docenti della scuola acquista rilevanza in rapporto alle possibilità di una reciproca conoscenza dei percorsi scolastici e dei contesti aziendali e, conseguentemente, alla possibilità di prefigurare specifici *compiti* che costituiscano il termine di riferimento, a scuola, della progettazione e realizzazione di attività curricolari e preparatorie congruenti con i contesti aziendali, in azienda, delle attività che gli studenti sono sollecitati a realizzare.

La realizzazione di simili forme di collaborazione e raccordo appare tuttavia piuttosto problematica se affidata all'iniziativa autonoma e diretta di singoli CDC e aziende e richiede probabilmente – soprattutto in una fase di avvio e di prima sperimentazione dei percorsi di alternanza – la messa a punto di azioni di sostegno, volte a favorire l'incontro e la progettazione condivisa dei percorsi, attraverso, ad esempio, la costituzione di laboratori territoriali, preferibilmente differenziati in rapporto agli indirizzi scolastici, alle filiere e alle dimensioni aziendali.

### Note

1. Le azioni di monitoraggio a cui ci riferiamo sono state finanziate nell'ambito del "Progetto FSE PA 2006-3000/BO" soggetto gestore Feedback s.n.c.

2. Per un esame più dettagliato delle indicazioni fornite dagli item di ciascun questionario, cfr. M. Levratti (a cura di), *Report del monitoraggio delle esperienze di alternanza scuola-lavoro realizzate nel corso dell'A.S. 2005/06*, settembre 2006, pp. 36-56 (consultabile su: [www.integrazioneonline.it](http://www.integrazioneonline.it)).



## 7

# Il monitoraggio delle esperienze realizzate nel corso dell'anno scolastico 2006-07 di Mauro Levratti

Nel corso del successivo anno scolastico 2006-07 la Provincia di Bologna ha attivato (TAB. 7.1) nel proprio territorio 42 percorsi di alternanza scuola-lavoro, di cui 17 *biennali* e 25 *annuali*, coinvolgendo complessivamente 795 studenti, appartenenti a 16 istituzioni scolastiche, con cui hanno collaborato, nella progettazione e realizzazione dei percorsi, 11 enti di formazione e 424 aziende.

TABELLA 7.1

Le esperienze di alternanza scuola-lavoro promosse dalla Provincia di Bologna nel corso dell'anno scolastico 2006-07

Rif. PA	Istituzione scolastica	Ente	Classe	Sezione	Annualità
2508/06	IPS "M. M. Canedi", Medicina	EFESO	IV	APX	annuale
2502/05		EFESO	V	APX	<i>biennale</i>
2066/06	IIS "Montessori-da Vinci", Porretta Terme	IAL	IV	M	annuale
2029/06		ECIPAR	IV	T	annuale
2065/06	IPPA "B. Ferrarini", Sasso Marconi	IAL	IV	A	annuale
2065/06		IAL	V	A	annuale
2063/06	ISIS "Crescenzi-Pacinotti", Bologna	SENECA	IV	AM	annuale
2039/06		IIPLE	IV	DS	annuale
2039/06		IIPLE	IV	CS	annuale
2019/05		IIPLE	IV	ES	annuale
2056/06	ISISTP "G. Bruno", Budrio	EFESO	IV	APX	annuale
2037/05		EFESO	IV	AIT	<i>biennale</i>
2036/05		EFESO	V	APX	<i>biennale</i>
2035/05		EFESO	IV	ATM	<i>biennale</i>
2047/06	IPSSAR "B. Scappi", Castel San Pietro Terme	FOMAL (Fondazione Opera Madonna del lavoro)	IV	CS	annuale
2008/06	ITC "M. Tanari", Bologna	ENAIIP	IV	AA	annuale
2007/06		ENAIIP	IV	AT	annuale
2059/06		CEFAL (Consorzio europeo per la formazione e l'addestramento dei lavoratori)	IV	A	annuale
2062/06		CEFAL	III	A	annuale
2044/05		ECIPAR	V	TA	<i>biennale</i>

(segue)

TABELLA 7.1 (seguito)

Rif. PA	Istituzione scolastica	Ente	Classe	Sezione	Annualità
2012/06	ISIS "Archimede", San Giovanni in Persiceto	FUTURA	IV	I	annuale
2039/06		IIPLE	IV	G	annuale
2019/05		IIPLE	V	G	biennale
2013/05		FUTURA	V	IGEA	biennale
2013/06	IPSA "M. Malpighi", Crevalcore	FUTURA	IV	E	annuale
2013/06		FUTURA	IV	M	annuale
2018/05		FUTURA	V	M	biennale
2018/05		FUTURA	V	E	biennale
2039/06	ISIS "J. M. Keynes", Castel Maggiore	IIPLE	IV	G	annuale
2019/05		IIPLE	V	G	biennale
2039/06	ISIS "L. Fantini", Vergato	IIPLE	IV	G	annuale
2019/05		IIPLE	V	G	biennale
2028/06	IIS "E. Mattei", San Lazzaro di Savena	ECIPAR	IV	N	annuale
2052/05		COFIMP	IV	D	biennale
2510/06	IIS "Scarabelli-Ghini", Imola	IAL ER	III	A	annuale
2510/06		IAL ER	III	B	annuale
2505/05		IAL ER	IV	A	biennale
2503/06	ITCG "L. Paolini", Imola	IIPLE	IV	G	annuale
2500/05		IIPLE	IV	G	biennale
2062/05	IPSA "Aldrovandi-Rubbiani", Bologna	IAL ER	V	A	biennale
2038/05		SENECA	V	AT	biennale
2052/05	ITIS "E. Majorana", San Lazzaro di Savena	COFIMP	IV	EM	biennale

## 7.1

**Gli ambiti di indagine e le procedure metodologiche**

Le azioni realizzate<sup>1</sup> riguardano sia la dimensione della *verifica dei risultati* sia quella del *sostegno e della qualificazione delle esperienze* e si collocano in parte in continuità, in parte rappresentano uno sviluppo e un'articolazione dell'attività di monitoraggio svolta nel corso dell'anno scolastico 2005-06.

Attraverso tali azioni ci si è proposti di realizzare i seguenti obiettivi specifici:

- acquisire in modo sistematico informazioni quantitative e dati di contesto in relazione all'insieme dei percorsi di alternanza attivati nel territorio provinciale e dei soggetti coinvolti nella loro realizzazione;
- acquisire informazioni significative relativamente ai progetti elaborati, alle esperienze e ai prodotti realizzati, alla valutazione degli esiti di tali esperienze;
- acquisire dati in ordine all'efficacia e alle criticità percepite, privilegiando nelle rilevazioni il punto di vista degli studenti;
- documentare i prodotti e valorizzare le esperienze realizzate offrendo agli operatori riferimenti utili alla progettazione e alla valutazione delle esperienze future.

La TAB. 7.2 propone un quadro sintetico dei soggetti coinvolti nelle attività di monitoraggio, degli ambiti di indagine, degli strumenti e delle azioni realizzate.

TABELLA 7.2

Il piano di monitoraggio delle esperienze di alternanza: soggetti, ambiti di indagine, azioni e strumenti

Soggetti coinvolti	Ambiti di indagine	Azioni e strumenti
Progettisti	Le <i>azioni</i> e gli <i>strumenti</i> di cui si prevede la realizzazione nei progetti presentati a bando Il <i>grado di corrispondenza</i> fra i contenuti dei progetti presentati e le indicazioni previste dal bando provinciale 2006 e dagli allegati <i>Orientamenti per la progettazione</i>	Analisi documentale dei 17 progetti presentati al bando provinciale 2006
Coordinatori degli enti di formazione e delle scuole	<i>Informazioni quantitative</i> e <i>dati di contesto</i> relativi alle esperienze attivate	Somministrazione di 1 questionario strutturato
Coordinatori degli enti di formazione e delle scuole	Le <i>azioni</i> realizzate, gli <i>strumenti</i> prodotti, la valutazione degli <i>esiti</i> dei percorsi di alternanza	Somministrazione di 2 questionari strutturati
Studenti	Le percezioni di efficacia e criticità relative alle esperienze di alternanza	Somministrazione di 1 questionario strutturato
Docenti delle scuole/tutor aziendali	La riconsiderazione delle <i>esperienze</i> realizzate, i <i>criteri di progettazione</i> e <i>valutazione</i> delle esperienze	Realizzazione di 3 incontri laboratoriali

Nei paragrafi seguenti si rende conto in modo più analitico sia delle procedure adottate – in relazione a ogni azione realizzata – sia degli esiti delle rilevazioni effettuate.

## 7.2

### L'analisi documentale dei progetti

#### 7.2.1. Le finalità

Attraverso l'analisi documentale dei progetti presentati a bando ci si è proposti di:

- verificare il grado di corrispondenza fra i contenuti dei progetti presentati e le indicazioni previste dal bando provinciale 2006 e dagli allegati *Orientamenti per la progettazione*, con particolare riguardo agli aspetti più rilevanti dal punto di vista metodologico e didattico;

- acquisire informazioni utilizzabili per un riscontro operativo delle esperienze e la predisposizione di un questionario finalizzato a rilevare dati in ordine alle attività svolte, agli strumenti e ai prodotti elaborati, alla valutazione degli esiti delle esperienze;
- individuare e correlare elementi significativi o ricorrenti nei progetti presentati, utilizzabili al fine di esplicitare ambiti e criteri di progettazione e gestione dei percorsi di alternanza.

### 7.2.2. La metodologia adottata e le elaborazioni effettuate

Dal punto di vista metodologico si è proceduto all'analisi dei 17 progetti presentati al bando provinciale 2006 assumendo a riferimento *criteri/ambiti di analisi* rilevanti dal punto di vista della *progettazione*, della *valutazione*, dello *sviluppo del curriculum* e della *diffusione* delle esperienze. Tali criteri sono stati individuati attraverso una selezione delle indicazioni presenti e ricorrenti nel bando provinciale 2006, negli allegati *Orientamenti per la progettazione* e negli stessi progetti presentati da scuole ed enti di formazione.

Attraverso l'analisi dei progetti è stata rilevata la presenza/assenza di indicazioni connesse ai criteri individuati. La TAB. 7.3 evidenzia la frequenza con cui ciascun criterio risulta presente nei progetti.

TABELLA 7.3

Presenza/assenza di indicazioni connesse ai criteri assunti a riferimento nell'analisi (valori percentuali relativi ai 17 progetti esaminati)

Fonte di riferimento	Criteri/elementi di riferimento utilizzati nell'analisi documentale dei progetti	Presenza
Progetti	1. Costituzione di un Organismo preposto alla realizzazione dei percorsi di alternanza	65
Progetti	2. Verbalizzazione degli incontri e delle attività svolte dall'Organismo	18
Progetti	3. Fasi in cui si articola l'attività progettuale	100
Progetti	4. Prodotti/strumenti di cui il progetto prevede la realizzazione	71
<i>Orientamenti</i>	5. Aree e attività aziendali di riferimento	76
<i>Orientamenti</i>	6. Il progetto prevede che i tutor della scuola visitino le aziende in cui verranno inseriti gli studenti	18
<i>Orientamenti</i>	7. Il progetto prevede che verranno effettuate attività preparatorie in aula a cura anche di docenti esterni: esperti degli enti di formazione e/o tutor aziendali	94
<i>Orientamenti</i>	8. Aree e contenuti disciplinari di riferimento	88
Bando/ <i>Orientamenti</i>	9. Competenze in esito	88

(segue)

TABELLA 7.3 (seguito)

Fonte di riferimento	Criteri/elementi di riferimento utilizzati nell'analisi documentale dei progetti	Presenza
Progetti	10. Discipline coinvolte	94
Progetti/ Bando	11. Numero di docenti coinvolti	74
Bando	12. Contenuti, caratteristiche, finalità delle attività preparatorie	94
Progetti	13. Modalità di raccordo/relazione fra studenti e tutor della scuola e degli enti di formazione durante lo svolgimento delle attività in azienda	41
Bando/ <i>Orientamenti</i>	14. Strumenti e criteri di valutazione delle competenze acquisite	76
Bando/ <i>Orientamenti</i>	15. Modalità di incidenza dell'esperienza aziendale sulla valutazione scolastica e disciplinare	65
<i>Orientamenti</i>	16. Riconsiderazione dell'esperienza e delle attività aziendali in rapporto agli sviluppi del <i>curriculum</i> e dei percorsi disciplinari	6
Bando	17. Modalità di diffusione dei prodotti/esperienze realizzati	6

Per ciascuno dei criteri/ambiti di analisi riportati nella colonna centrale della TAB. 7.3 si è proceduto inoltre all'elaborazione di una scheda di valutazione qualitativa e di problematizzazione dei dati rilevati.

### 7.2.3. Gli esiti delle elaborazioni effettuate

La TAB. 7.4 esplicita un giudizio circa il grado di corrispondenza fra i contenuti dei progetti esaminati e le indicazioni fornite dal bando provinciale e dagli allegati *Orientamenti per la progettazione*.

Nella formulazione dei giudizi indicati nella terza colonna della TAB. 7.4 si è tenuto conto sia dei dati rilevati nei termini quantitativi di presenza/assenza di indicazioni congruenti ai criteri prescelti sia degli elementi di natura più qualitativa raccolti nelle schede sopra richiamate.

L'analisi dei progetti ha consentito inoltre di individuare le specifiche *azioni* e gli *strumenti* che i progetti stessi prefigurano di realizzare. Della specificazione di tali azioni e strumenti si è tenuto conto nell'elaborazione dei questionari strutturati somministrati ai coordinatori delle scuole e degli enti di formazione, al fine di effettuare un riscontro operativo delle attività, dei prodotti e degli esiti realizzati in sede di attuazione dei progetti (cfr. i PARR. 7.3.2 e 7.3.3).

Per quanto concerne infine le indicazioni rilevate più direttamente connesse al modello di progettazione e gestione dei percorsi di alternanza, se ne è tenuto conto nella realizzazione delle attività laboratoriali, successivamente documentate al PAR. 7.4.

TABELLA 7.4

Scheda di valutazione del grado di corrispondenza fra i contenuti dei progetti e le indicazioni fornite dal bando provinciale 2006

Ambito di analisi	Criteri/elementi di riferimento	Grado di corrispondenza
Progettazione	<i>Specificazione delle competenze</i> che ci si propone di sviluppare attraverso il raccordo fra <i>curriculum</i> scolastico e attività aziendali	Pressoché pieno
	Programmazione delle <i>attività preparatorie</i> all'inserimento in azienda	
	<i>Raccordo</i> fra competenze/discipline/contenuti	Soddisfacente
	<i>Raccordo</i> fra competenze/discipline/attività aziendali di riferimento	Problematico
Valutazione	Specificazione degli <i>strumenti di valutazione</i>	Soddisfacente
	<i>Criteri di valutazione</i> e modalità di incidenza sulla valutazione del percorso scolastico	Problematico
Sviluppo curricolare e diffusione	Previsione di attività di sviluppo	Scarso
	e <i>rielaborazione del curriculum</i> ; Previsione di azioni di <i>diffusione</i>	

### 7.3

#### Informazioni quantitative, riscontro delle azioni e degli esiti, strumenti elaborati, percezioni di efficacia e criticità

Il monitoraggio dei processi, degli esiti e degli strumenti elaborati nell'ambito delle esperienze di alternanza è stato effettuato attraverso l'elaborazione di *quattro questionari strutturati*, di cui tre somministrati ai coordinatori degli enti di formazione e delle scuole, uno agli studenti coinvolti nelle esperienze di alternanza.

La TAB. 7.5 esplicita destinatari e ambiti di osservazione relativamente a ciascuno degli strumenti elaborati.

Nei successivi paragrafi si rende conto in dettaglio – relativamente a ogni ambito di osservazione – di quanto emerso attraverso le rilevazioni effettuate.

#### 7.3.1. I dati quantitativi e di contesto

Dal punto di vista quantitativo si rileva innanzitutto come l'incidenza delle esperienze di alternanza promosse dalla Provincia di Bologna nel corso dell'anno scolastico 2006-07 sia significativamente aumentata rispetto all'anno scolastico precedente. Il numero di classi coinvolte risulta infatti più che raddoppiato – 42 contro le 19 dell'anno scolastico 2005-06 (TAB. 7.6) – con il corrispondente inserimento in attività aziendali di 795 studenti.



TABELLA 7.5

Le rilevazioni effettuate attraverso la somministrazione di questionari strutturati

Rilevazioni effettuate	Destinatari	Ambiti di osservazione	Questionari raccolti
I	Tutor degli enti di formazione e delle scuole	Informazioni quantitative relative a: – studenti – classi – istituzioni scolastiche – discipline – monte ore e periodizzazione delle attività preparatorie e di stage – aziende	40
II	Tutor degli enti di formazione e delle scuole	Azioni e ruoli connessi alla progettazione e preparazione degli stage aziendali	38
III	Tutor degli enti di formazione e delle scuole	Modalità di verifica, esiti, strumenti elaborati	38
IV	Studenti	Percezioni di efficacia e criticità	573
Totale questionari elaborati			689

TABELLA 7.6

Classi, scuole, enti di formazione coinvolti nella realizzazione delle esperienze di alternanza nel corso degli anni scolastici 2006-07 e 2005-06

	2006-07	2005-06
Classi	42	19
Scuole	16	13
Enti	11	8

Non risulta invece significativamente modificata la distribuzione delle esperienze per classi e aree scolastiche.

I percorsi di alternanza si concentrano infatti anche nel 2007 soprattutto nelle classi IV e si distribuiscono ancora in misura uguale nell'area tecnica e professionale. Nessuna esperienza risulta essere stata realizzata nell'area liceale e in quella artistica.

Per quanto concerne la distribuzione per indirizzi, nell'area tecnica le esperienze si concentrano soprattutto nell'indirizzo per geometri e in quello commerciale, nell'area professionale nell'indirizzo turistico e in quello della gestione aziendale (TAB. 7.7).

Relativamente a 39 delle 42 esperienze monitorate – di cui è stato possibile acquisire dati circa le aziende coinvolte – risulta che hanno partecipato alla realizzazione degli stage 424 aziende, con un rapporto *studenti-aziende* pari a 1,7. Il dato evidenzia un significativo livello di coinvolgimento del tessuto

TABELLA 7.7

Aree e indirizzi scolastici di riferimento delle esperienze di alternanza realizzate nell'anno scolastico 2006-07

Area professionale		Area tecnica	
Indirizzi	N. classi	Indirizzi	N. classi
Operatore dell'impresa turistica	1	Geometra	11
Tecnico dei servizi turistici	5	Ragioniere perito commerciale	2
Tecnico dei servizi ristorativi	1	Ragioniere perito commerciale	
		Programmatore	4
Operatore della gestione aziendale	2	Perito industriale per la meccanica	2
Tecnico della gestione aziendale	3	Perito industriale per l'elettronica e le telecomunicazioni	2
Tecnico chimico biologico	2		
Operatore agroambientale	2		
Tecnico della grafica pubblicitaria	1		
Tecnico delle industrie elettriche	2		
Tecnico delle industrie meccaniche	2		
Totale	21	Totale	21

associativo e produttivo provinciale: mediamente ogni azienda coinvolta nelle 39 esperienze di alternanza è stata infatti in grado di ospitare presso la propria sede 1,7 studenti.

Dal punto di vista territoriale le aziende coinvolte sono distribuite in modo abbastanza uniforme in tutti e sette gli ambiti (TAB. 7.8 e FIG. 7.1) in cui è suddiviso il territorio provinciale, con una concentrazione massima, del 23%, nel comune di Bologna (ambito 3) e minima, del 6%, nei comuni dell'ambito 2. Il 10% delle aziende indicate appartiene inoltre a comuni esterni al territorio provinciale.

Più di un terzo degli studenti ha avuto la possibilità di essere ospitato in un'azienda situata nello stesso comune in cui ha sede la classe frequentata; nei rimanenti casi le aziende erano comunque ubicate in comuni limitrofi.

Per quanto concerne la distribuzione settoriale delle aziende, si conferma una sostanziale corrispondenza fra gli indirizzi scolastici e i settori produttivi di riferimento: ad esempio, la massima concentrazione di imprese (il 20%) si registra nel settore delle costruzioni, corrispondentemente alle 11 classi dell'indirizzo geometri (su un totale di 42 classi) in cui sono stati attivati percorsi di alternanza. L'impossibilità di normalizzare i dati forniti dai questionari rende tuttavia non del tutto attendibile una parte almeno delle rilevazioni effettuate. Ad esempio, nel settore "Altre industrie e servizi", risulterebbe concentrato il 42% delle imprese, dato questo con ogni evidenza sovradimensionato a causa del fatto che i compilatori dei questionari hanno con ogni probabilità imputato a questo settore le imprese di cui risultava incerta l'attribuzione settoriale.

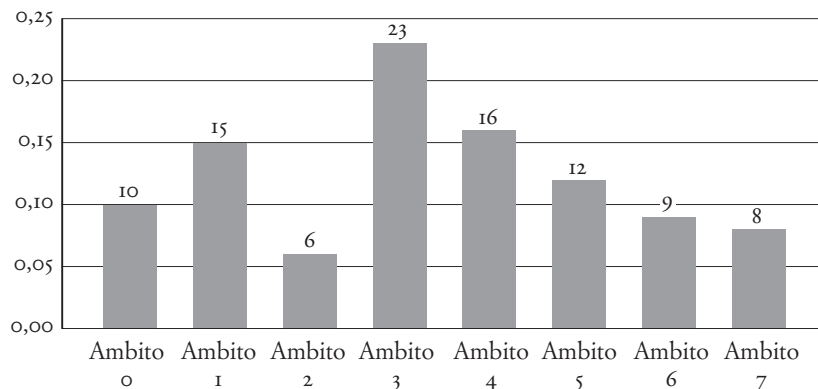
TABELLA 7.8

La distribuzione territoriale delle aziende per ambiti di riferimento (valori assoluti)

Ambiti	Comuni	Aziende
0	Non appartenenti al territorio della provincia di Bologna	42
1	S. Giovanni in Persiceto, Sala Bolognese, Sant'Agata Bolognese, Crevalcore, Anzola dell'Emilia, Calderara di Reno	65
2	Montevoglio, Castello di Serravalle, Savigno, Monte San Pietro, Crespellano, Bazzano, Zola Predosa, Casalecchio di Reno, Sasso Marconi	27
3	Bologna	96
4	Argelato, Bentivoglio, Castelmaggiore, Castello d'Argile, Galliera, Pieve di Cento, San Giorgio in Piano, San Pietro in Casale, Baricella, Granarolo dell'Emilia, Minerbio, Molinella, Malalbergo, Budrio, Castenaso	69
5	Medicina, Castel San Pietro Terme, Castel Guelfo, Dozza, Borgo Tossignano, Casalfiumanese, Castel del Rio, Fontanelice, Imola, Mordano	52
6	Ozzano e San Lazzaro di Savena, Loiano, Monghidoro, Monterenzio, Pianoro	37
7	Castel di Casio, Gaggio Montano, Granaglione, Lizzano in Belvedere, Porretta Terme, Camugnano, Castel d'Aiano, Grizzana Morandi, Marzabotto, Vergato, Castiglione dei Pepoli, San Benedetto Val di Sambro, Monzuno	36
Totale aziende coinvolte		424

FIGURA 7.1

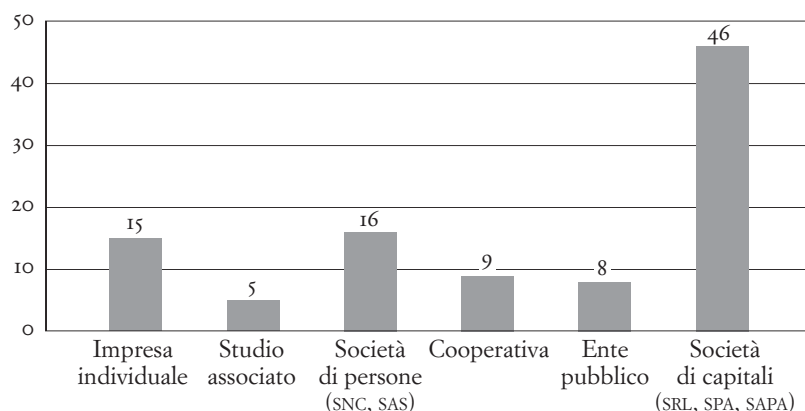
La distribuzione delle aziende per ambiti territoriali di riferimento (valori in percentuale)



Dal punto di vista della forma giuridica (FIG. 7.2), quasi la metà delle aziende (il 46%) risulta essere una società di capitali. Gli enti pubblici concorrono alla realizzazione degli stage nella misura dell'8%.

FIGURA 7.2

La forma giuridica delle aziende coinvolte nella realizzazione dei percorsi di alternanza (anno scolastico 2006-07; valori in percentuale)



### 7.3.2. Le azioni connesse alla progettazione delle attività preparatorie agli stage

#### *Le discipline coinvolte*

A conferma di quanto rilevato attraverso l'analisi documentale dei progetti, sulla base dei dati acquisiti tramite i questionari somministrati ai tutor degli enti di formazione e delle scuole, si evidenzia come concorrano alla progettazione e realizzazione delle esperienze di alternanza discipline sia dell'area tecnico-professionale sia dell'area di base. Le prime, tuttavia, con un'incidenza maggiore, un *peso* pressoché doppio rispetto a quelle di base: mediamente infatti in ogni percorso di alternanza sono coinvolte nella progettazione dei percorsi e nella valutazione degli esiti *3,3 discipline tecnico-professionali* contro *1,5 discipline connesse alla formazione generale*.

#### *Il raccordo fra la progettazione dei percorsi scolastici e gli stage*

Attraverso l'analisi dei progetti presentati a bando è stato possibile rilevare (PAR. 7.2.3) un soddisfacente grado di corrispondenza fra le indicazioni presenti nei progetti e quelle fornite dal bando e dagli *Orientamenti* collegati al bando, soprattutto per quanto concerne:

- la specificazione delle *competenze* che ci si propone di sviluppare attraverso il raccordo fra *curriculum* scolastico e attività aziendali;
- il *raccordo* fra competenze, discipline e contenuti;
- la programmazione delle *attività preparatorie* all’inserimento in azienda.

Le indicazioni fornite da 37 dei 42 coordinatori delle esperienze rappresentano una sostanziale conferma di quanto indicato nei progetti: le attività preparatorie all’inserimento in azienda risultano infatti progettate nella quasi generalità dei casi da tutor e docenti degli enti di formazione (92%) e nella metà dei casi da tutor e docenti del CDC (49%). Anche per quanto concerne le docenze connesse alle attività preparatorie si evidenzia un ruolo primario (100% dei casi) di tutor e docenti degli enti di formazione.

I tutor aziendali e dipendenti delle aziende concorrono direttamente alla progettazione delle attività preparatorie o alla realizzazione di attività di docenza rispettivamente solo nel 5% e nel 19% dei casi.

La scarsa incidenza dei rappresentanti aziendali nella progettazione e realizzazione delle attività preparatorie conferma la problematicità – già rilevata attraverso l’analisi documentale dei progetti presentati a bando – del *raccordo* fra competenze prefigurate in esito alle esperienze, discipline e contenuti coinvolti nelle attività preparatorie e *aree e specifiche attività aziendali di riferimento*.

Considerando che solo nel 18% dei progetti era previsto che i tutor della scuola visitassero le aziende in cui sarebbero stati inseriti gli studenti, è comprensibile come sia nei progetti presentati a bando sia nella realizzazione delle attività preparatorie all’inserimento in azienda si assumono a riferimento soprattutto i profili professionali previsti dall’indirizzo e/o della qualifica, e le competenze a questi connessi, piuttosto che le caratteristiche dei contesti aziendali, la *specificazione delle attività e dei possibili compiti* che potrebbero essere assegnati agli allievi nel corso degli stage in azienda.

La conoscenza per lo più indiretta dei contesti aziendali da parte dei docenti della scuola, da un lato, e lo scarso coinvolgimento di rappresentanti aziendali nell’elaborazione progettuale e nelle docenze previste per le attività preparatorie, dall’altro, fanno sì che la mediazione, la saldatura fra i percorsi scolastici e le attività aziendali – relativamente sia alla progettazione sia alle docenze – ricada essenzialmente sui tutor e i docenti degli enti di formazione, e si risolva in un raccordo *generico* fra contenuti disciplinari, da un lato, competenze e profili professionali, dall’altro.

La genericità di tale raccordo è probabilmente il fattore che spiega come (PAR. 7.3.4) gli studenti considerino adeguate la preparazione scolastica e le specifiche attività di preparazione all’inserimento in azienda rispettivamente nel 61% e nel 65% dei casi. E soprattutto che nella maggior parte dei casi (57%) dichiarino che prima dell’avvio dell’attività in azienda *non sapevano in modo chiaro ciò che avrebbero fatto o imparato in azienda*, percezione questa che, oltretutto, risulta più marcata nelle seconde annualità (63%) piuttosto che nelle esperienze annuali (53%).

Per quanto concerne poi la verifica degli esiti delle attività preparatorie all'inserimento in azienda, dalle indicazioni fornite dai questionari risulta che, a conclusione delle attività didattiche previste dal progetto al fine di preparare l'inserimento in azienda degli studenti, sono state realizzate delle prove di verifica in poco più della metà dei casi (54%). Sostanzialmente nella stessa percentuale (59%) i docenti del CDC e i tutor della scuola dichiarano altresì di non aver esplicitato le *conoscenze e abilità possedute da ogni studente* a conclusione delle attività preparatorie e prima dell'inserimento in azienda.

Per quanto concerne infine l'esplicitazione delle conoscenze e abilità *attese* a conclusione degli stage in azienda – indicate nella generalità dei casi in modo più o meno analitico anche nei progetti presentati a bando – si evidenzia un ruolo di elaborazione diretta soprattutto da parte dei tutor scolastici (78%) e dei tutor della formazione (73%). *Marginale o di verifica e condivisione* risulta essere il ruolo dei docenti del CDC (rispettivamente nel 59% e 24% dei casi) e dei tutor aziendali (rispettivamente nel 54% e 24% dei casi).

Sulla base dei dati raccolti si evidenzia quindi come sia nella progettazione a bando sia in quella successiva dei percorsi di preparazione agli stage la prefigurazione delle competenze in esito agli stage, così come la predisposizione dei percorsi disciplinari preparatori agli stage, assumano a riferimento prevalentemente i profili professionali, piuttosto che specifici processi aziendali, attività e compiti a questi ricollegabili. Nella progettazione – così come nelle docenze – assolvono un *ruolo prioritario* innanzitutto gli *enti di formazione*, secondario i tutor della scuola. Inoltre, gli esiti derivanti delle attività didattiche preparatorie all'inserimento in azienda costituiscono oggetto di verifica nella metà circa dei casi. Nella stessa percentuale di casi i *docenti della scuola* esplicitano tali esiti in termini di competenze (conoscenze e abilità) possedute dagli allievi.

#### *Monte ore e pianificazione temporale delle attività*

Mediamente, in ogni percorso di alternanza realizzato, sono state dedicate 33,75 ore allo svolgimento di specifiche attività preparatorie e di feedback, 160,25 ore alle attività di stage in azienda.

Relativamente ai 40 percorsi di alternanza di cui sono stati forniti i dati richiesti, emerge che le attività preparatorie e di feedback sono state svolte in 24 casi in due periodi, in 13 casi in un periodo unico, in un solo caso in tre periodi; e che non vi è necessariamente corrispondenza fra le scelte relative alla periodizzazione delle attività preparatorie e di feedback, e le scelte relative alla periodizzazione delle attività in azienda.

Per quanto concerne la pianificazione temporale delle attività, ciò che forse è più significativo rilevare è che solo in 9 casi il mese conclusivo del periodo di attività in azienda è antecedente al mese in cui si concludono le attività preparatorie e di feedback. In tali casi è presumibile che una specifica quota del monte ore previsto per le attività preparatorie e di feedback sia effettivamente dedicata alla riconsiderazione e valutazione, da parte dei do-

centi, al rientro a scuola degli studenti, delle attività che gli studenti stessi hanno svolto in azienda.

Viceversa, negli 11 casi in cui le attività in azienda si concludono in un mese successivo a quello in cui è prevista la conclusione delle attività scolastiche connesse all'alternanza, è difficile ipotizzare che le esperienze svolte in azienda dagli studenti abbiano potuto successivamente costituire oggetto di una specifica riconsiderazione a scuola. Altrettanto dicasi nei 14 casi in cui il mese conclusivo delle attività preparatorie coincide con quello conclusivo delle attività in azienda.

### 7.3.3. Gli strumenti di verifica e la valutazione degli esiti delle esperienze

Attraverso l'analisi dei progetti presentati a bando è stato possibile rilevare in 3/4 dei progetti riferimenti espliciti a strumenti e criteri di valutazione delle competenze acquisite nel corso degli stage. Negli altri casi i progettisti hanno operato un generico rinvio alle attività di valutazione e monitoraggio dell'esperienza.

Per quanto riguarda gli strumenti, le soluzioni proposte rinviano prevalentemente all'elaborazione di griglie di osservazione, prove strutturate, elaborazione di prodotti.

Sulla base delle indicazioni fornite dai coordinatori di 37 delle 42 esperienze monitorate (TAB. 7.9) si registra una sostanziale conferma di quanto prefigurato nella fase della progettazione a bando.

Lo strumento più frequentemente utilizzato per verificare gli esiti delle attività svolte dagli studenti in azienda consiste in una griglia di valutazione la cui compilazione è affidata ai tutor aziendali (89% dei casi).

Specifici prodotti realizzati dagli studenti nel corso degli stage e prove strutturate/semistrustrate somministrate a conclusione dagli stage ricorrono rispettivamente nel 35% e nel 27% dei casi.

Anche i colloqui risultano essere una modalità di verifica frequentemente adottata: soprattutto i colloqui realizzati dai tutor scolastici (92%) – nel corso dello svolgimento delle attività in azienda – con il tutor aziendale e/o gli studenti. I colloqui individuali realizzati al rientro a scuola, nell'ambito delle discipline coinvolte nello stage, vengono citati invece solo nel 51% dei casi.

Si registra altresì una sostanziale corrispondenza (TAB. 7.10) fra le tipologie degli strumenti e delle modalità di verifica indicate nei questionari e gli esempi di strumenti che i coordinatori degli enti e delle scuole hanno fatto pervenire allo Sportello per la Valutazione del Servizio Scuola.

Per quanto concerne, infine, la *valutazione degli esiti delle esperienze* di alternanza – rilevate dai tutor della scuola sulla base delle indicazioni fornite nel corso dei consigli di classe di fine anno scolastico – sono stati acquisiti elementi di valutazione relativamente a 681 studenti scrutinati sui 795 coinvolti nelle esperienze, pari all'86% del totale.

TABELLA 7.9

Strumenti e modalità di verifica delle esperienze di alternanza (valori in percentuale)

	Si	No	Non risponde
Griglia compilata dal tutor aziendale	89	11	—
Colloqui realizzati dal tutor scolastico, nel corso dello svolgimento delle attività in azienda, con il tutor aziendale e/o gli studenti	92	5	3
Prove strutturate/semistrustrate somministrate a conclusione dagli stage	27	62	11
Colloqui individuali realizzati al rientro a scuola nell'ambito delle discipline coinvolte nello stage	51	41	8
Specifici prodotti realizzati dagli studenti nel corso degli stage	35	49	16

TABELLA 7.10

Tavola di corrispondenza fra le tipologie degli strumenti indicate dai questionari e gli esempi di strumenti acquisiti dallo Sportello per la Valutazione

Tipologia strumenti	Caratteristiche	Soggetti a cui compete la compilazione	A	B	C
1. Scheda di valutazione delle competenze possedute dagli studenti all'avvio dello stage	1.1. Strutturata-semistru- turata Lista competenze (di base, trasversali, tecnico-professionali ecc.)	Docenti del CDC e tutor scolastico	2	5%	—
2. Scheda di autovalutazione delle competenze possedute dagli studenti all'avvio dello stage	2.1. Strutturata-semistru- turata Lista competenze (di base, trasversali, tecnico-professionali ecc.)	Studenti	2	5%	—
3. Scheda di rilevazione delle caratteristiche dell'azienda	3.1. Campi aperti Esplicita le attività che verranno proposte agli studenti; dotazioni strumentali offerte, orari ecc.	Tutor aziendale	4	11%	—
4. Scheda di progettazione, prefigurazione dei risultati attesi a conclusione dello stage	4.1. Strutturata-semistru- turata Lista competenze (di base, trasversali, tecnico professionali ecc.)	Docenti, tutor scuola, FP, tutor aziendale	9	24%	—

(segue)



TABELLA 7.10 (seguito)

Tipologia strumenti	Caratteristiche	Soggetti a cui compete la compilazione	A	B	C
5. Scheda di analisi /autovalutazione dell'esperienza svolta in azienda	5.1. Campi aperti Esplicita aspettative, descrizione dell'azienda, modello organizzativo, ruoli e funzioni, rapporti con i dipendenti, attività svolte, giudizio di sintesi ecc.	Studenti	11	30%	–
	5.2. Traccia Utilizzabile per la redazione di una relazione articolata per punti	Studenti	6	16%	10
	5.3. Strutturata-semistrutturata Esplicita lista competenze	Studenti	6	16%	5
6. Scheda di valutazione dell'esperienza svolta in azienda	6.1. Strutturata Lista competenze (di base, trasversali, tecnico-professionali ecc.)	Tutor aziendali	32	86%	9
	6.2. Semistrutturata Lista competenze, campi aperti	Tutor aziendali	3	8%	1
7. Questionario di gradimento	7.1. Strutturato e/o semi-strutturato	Genitori	1	3%	
8. Questionario di gradimento	8.1. Strutturato e/o semi-strutturato	Studenti	24	65%	4
9. Prova di verifica finale	9.1. Strutturata e/o semi-strutturata	Studenti	11	30%	10
10. Questionario di gradimento	10.1. Strutturato e/o semi-strutturato	Insegnanti	2	5%	–

A = numero di casi in cui la tipologia dello strumento è indicata nei questionari elaborati; B = distribuzione percentuale delle tipologie di strumenti indicate nei questionari; C = numero di esempi inviati allo Sportello relativamente alla tipologia dello strumento indicato.

Sulla base delle indicazioni fornite dai tutor della scuola (TAB. 7.11) in relazione a quanto emerso nel corso degli scrutini di fine anno, emerge che a seguito delle attività di alternanza la valutazione delle abilità tecnico-professionali e di quelle trasversali/relazionali si ritiene sia migliorata rispettivamente nel 76% e 71% dei casi.

TABELLA 7.II

La valutazione degli esiti delle esperienze di alternanza sulla base delle indicazioni fornite dai coordinatori delle scuole, tenuto conto di quanto emerso negli scrutini di fine anno

Studenti	La valutazione delle abilità tecnico-professionali			La valutazione delle abilità trasversali/relazionali		
	Migliorato	Confermato	Non risponde	Migliorato	Confermato	Non risponde
681	520 (76%)	158 (23%)	12 (2%)	486 (71%)	184 (27%)	12 (2%)

#### 7.3.4. Le percezioni di efficacia e di criticità espresse dagli studenti

I questionari rivolti alla rilevazione delle percezioni di efficacia/criticità espresse dagli studenti sono stati somministrati nella fase conclusiva dell'anno scolastico e comunque successivamente alla conclusione delle attività in azienda.

Complessivamente sono stati raccolti ed elaborati 573 questionari, corrispondenti al 72% del numero complessivo degli studenti che hanno effettuato esperienze di alternanza nel corso dell'anno scolastico 2006-07. Dei 573 questionari raccolti ed elaborati, 224 sono stati compilati da studenti che hanno realizzato la seconda annualità di percorsi di alternanza, 349 da studenti che hanno realizzato un'esperienza di alternanza unicamente nel corso dell'anno scolastico 2006-07.

Nell'esplicitare gli orientamenti emersi dalle rilevazioni si farà riferimento ai dati complessivi, non evidenziandosi, sotto questo punto di vista, differenziazioni tali da suggerire l'opportunità di una lettura separata dei dati.

In considerazione del fatto che la struttura del questionario ricalca sostanzialmente l'impianto del questionario somministrato il precedente anno scolastico, è inoltre proponibile un confronto fra gli esiti delle due rilevazioni.

#### *Il gradimento della proposta e dell'esperienza svolta*

Si conferma l'elevato gradimento sia della proposta sia dell'esperienza rilevato attraverso il monitoraggio svolto nel corso dell'anno scolastico 2006-07.

Nella quasi totalità dei casi (95%) gli studenti dichiarano di avere gradito la *proposta* di alternanza – considerata sostanzialmente parte del programma scolastico (66%) – e ritengono che anche da parte delle famiglie la proposta sia stata valutata positivamente (91%).

Riguardo al gradimento dell'*esperienza* svolta, si rileva una corrispondenza con le aspettative nell'82% dei casi (molto nel 21%), soddisfazione nell'83% (molto nel 41%), e si consiglierebbe l'alternanza a un amico nel 99% (molto nel 78%).

*L'adeguatezza della preparazione scolastica e delle attività preparatorie e la chiarezza di ciò che si sarebbe fatto o imparato in azienda*

Non risultano modificati i giudizi e le percezioni di relativa criticità già espresse lo scorso anno scolastico. Come già evidenziato nel PAR. 6.3.2, *preparazione scolastica e attività preparatorie* appaiono adeguate in poco più che nel 60% dei casi, e per quanto riguarda il giudizio di chiarezza circa i compiti e gli apprendimenti attesi ci si ferma a poco più della metà dei casi.

*Il sistema relazionale*

Si registra una corrispondenza pressoché netta con i dati acquisiti il precedente anno scolastico, che evidenziano, soprattutto in azienda, la positività del sistema di rapporti. Gli studenti considerano ottimo o buono il rapporto instaurato con i dipendenti dell'azienda nel 91% (ottimo nel 61%); con i tutor aziendali nell'85% (ottimo nel 52%); con i tutor della scuola e degli enti di formazione in percentuali oscillanti fra il 73% e il 75%.

*La durata e la periodizzazione delle attività*

Anche attraverso le precedenti rilevazioni non si erano evidenziati orientamenti prevalenti. Si conferma che una percentuale leggermente superiore alla metà opta per lo svolgimento delle attività in azienda in un unico periodo.

La durata delle attività in azienda è considerata adeguata nel 57% dei casi, nei rimanenti 20% e 22% è considerata rispettivamente troppo lunga o troppo corta. Poco più della metà delle indicazioni (56%) ritiene più produttivo svolgere l'attività in azienda in un unico periodo, il 42% in più periodi.

Metà degli studenti ritiene che il periodo sia stato ben scelto in rapporto al calendario scolastico. La restante metà è di parere opposto.

*Il raccordo con i tutor della scuola e dell'ente di formazione durante lo svolgimento degli stage*

Si conferma la capacità, da parte dei tutor della scuola e degli enti di formazione, di monitorare l'andamento degli stage realizzati da quasi due terzi degli studenti.

Il 65% (il 60% lo scorso anno) degli studenti dichiara di avere avuto la possibilità di incontrare e confrontarsi con i tutor della scuola e/o dell'ente di formazione durante lo svolgimento degli stage in azienda.

La modalità prevalente è quella telefonica (39%), oppure attraverso incontri in azienda (effettuati da uno studente su quattro). Circa l'utilità di tali forme di monitoraggio il 33% degli studenti non si esprime, il 21% esprime un giudizio negativo.

### *Le attività più frequentemente svolte in azienda*

Si conferma come le *attività guidate da spiegazioni e informazioni* risultino quelle prevalenti, realizzate con una frequenza anche superiore rispetto a quella percepita lo scorso anno (50% circa dei casi).

Le *attività guidate* da spiegazioni e informazioni fornite dai dipendenti dell'azienda risultano essere quelle svolte con maggior frequenza (molto: 36%; abbastanza: 42%). Con una frequenza leggermente inferiore risultano essere svolte le *attività di osservazione*, oppure quelle *semplici e ripetitive*. Più marcato lo scarto relativamente alle *attività autonome*, soprattutto quelle accompagnate da continue e regolari verifiche, che si ritiene siano state svolte molto frequentemente solo nel 14% dei casi.

### *Gli esiti percepiti degli stage in azienda*

Si confermano le indicazioni fornite dagli studenti nel corso del precedente anno scolastico attraverso sia gli interventi nei focus group sia le risposte fornite alle domande aperte dei questionari: l'efficacia percepita risulta particolarmente elevata relativamente alla dimensione relazionale e quella dell'orientamento, mentre permangono gli elementi di problematicità già evidenziati relativamente al raccordo fra i percorsi curricolari e gli stage in azienda.

– La dimensione *relazionale*. Nel 94% dei casi (di cui nel 54% in misura rilevante) gli studenti segnalano che l'inserimento in azienda "responsabilizza" più di quanto riesca a fare la scuola. Nell'87% dei casi (molto nel 41%) gli studenti ritengono che gli stage abbiano migliorato le loro capacità relazionali e di adattamento alle situazioni, e nell'86% (molto nel 45%) che abbiano favorito lo sviluppo di capacità di dialogo e comunicative.

– La dimensione dell'*orientamento*. Gli studenti dichiarano nel 91% dei casi (molto nel 43%) di essersi fatti un'idea di «come funziona il mondo del lavoro» e nell'89% (molto nel 34%) dei «problemi che capita di affrontare in una determinata professione». L'esperienza è considerata inoltre importante al fine della verifica del percorso di studi scelto (76% dei casi) e al fine di chiarire meglio il tipo di attività lavorativa connessa al titolo di studi (74%). Si rileva inoltre nell'88% dei casi (molto nel 54%) che gli stage in azienda hanno offerto l'opportunità di «imparare cose nuove rispetto a quelle apprese a scuola».

– La dimensione dell'*apprendimento*. La dimensione del raccordo fra gli stage e i percorsi scolastici risulta quella in cui si evidenziano le criticità più significative. L'esperienza in azienda ha offerto l'opportunità di capire meglio le cose studiate a scuola nel 54% dei casi (molto nel 15%); l'utilità di quanto appreso a scuola nel 52% dei casi (molto nel 14%); il legame fra diverse materie nel 55% dei casi (molto nel 13%). La possibilità di utilizzare quanto studiato a scuola nello svolgimento di attività e compiti assegnati in azienda è percepita nel 53% dei casi (molto nel 15%). Leggermente superiore la percezione dell'importanza di "tornare a scuola per imparare altre cose", avvertita nel 60% dei casi (molto nel 17%).

*I risultati acquisiti e l'incidenza sulla valutazione scolastica*

Le percezioni relative al raggiungimento dei risultati attesi sono analoghe a quelle espresse il precedente anno scolastico. Lo stesso dicasi per quanto concerne l'aspettativa di incidenza sulla valutazione scolastica (solo sulla valutazione di alcune materie: 37%), e l'aspettativa di un miglioramento dei risultati scolastici (nella metà dei casi).

Le competenze previste dal progetto si ritiene siano state acquisite parzialmente o quasi interamente rispettivamente nel 39% e nel 40% dei casi, interamente solo nel 13%.

Il 42% degli studenti ritiene che gli insegnanti, nella valutazione di fine anno, terranno conto "solo in alcune materie" dell'esperienza svolta in azienda. Il 27% ritiene che l'incidenza sarà scarsa, il 16% che sarà rilevante.

Il 41% ritiene che l'esperienza contribuirà a migliorare l'andamento scolastico, il 43% che non abbia influenza alcuna. Un rischio di peggioramento è avvertito da uno studente su cinque nel caso delle seconde annualità, da uno su dieci nel caso dei minorenni.

**7.4****Le attività laboratoriali connesse alla progettazione e alla valutazione dei percorsi di alternanza**

Le attività laboratoriali di cui si rende conto in questo paragrafo costituiscono una *novità* rispetto alle azioni di monitoraggio realizzate il precedente anno scolastico e sono state finalizzate al sostegno e alla qualificazione delle esperienze, attraverso la riconsiderazione di specifici percorsi svolti, la loro problematizzazione e l'individuazione condivisa di indicazioni utili alla riprogettazione.

Assumendo a riferimento le esperienze svolte in alcuni istituti tecnici per geometri, il percorso laboratoriale – articolato in soli tre incontri – ha avuto un carattere essenzialmente esplorativo rispetto alle finalità indicate. Ai primi due incontri ha partecipato un gruppo di docenti<sup>2</sup> di istituti tecnici per geometri, al terzo un gruppo di tutor aziendali<sup>3</sup>. Tutti gli incontri si sono svolti presso la sede di IIPLE, che ha assolto una funzione di coordinamento organizzativo delle attività<sup>4</sup>.

Il confronto – che ha coinvolto distintamente i docenti delle scuole e i tutor aziendali – è stato centrato in entrambi i gruppi sull'individuazione delle condizioni e del ruolo che docenti e tutor aziendali possono assolvere al fine di migliorare:

- il raccordo fra attività curricolari, specifiche attività preparatorie, attività in azienda;
- la valutazione degli esiti delle esperienze di alternanza, attraverso modalità condivise da docenti e tutor aziendali, certificabili e incidenti sui percorsi scolastici degli allievi.

Dal punto di vista operativo ogni incontro si è avvalso di un *conduttore* e di due *osservatori* che hanno assolto rispettivamente i compiti di introdurre le attività, sollecitare e coordinare gli interventi, verificare i resoconti; rilevare atteggiamenti e dinamiche di gruppo, registrare i contenuti, redigere testi sintetici di resoconto.

Ciascun incontro si è concluso con l'assegnazione a docenti e tutor di specifiche consegne, per la cui realizzazione operativa ci si è avvalsi di modalità di confronto/verifica a distanza.

Gli esiti delle attività laboratoriali si riferiscono quindi sia a quanto emerso nel corso del confronto fra i componenti dei due gruppi sia ai prodotti elaborati da docenti e tutor successivamente agli incontri.

Nella TAB. 7.12 si propone il quadro sintetico dei soggetti coinvolti, degli ambiti e delle procedure adottate nello svolgimento dell'attività.

TABELLA 7.12

Soggetti, ambiti e risultati degli incontri laboratoriali

Incontri laboratoriali	Soggetti coinvolti	Focus dell'attività	Esiti dell'attività	
			di confronto	di produzione
I IIPLE 19.03.07	4 docenti	1 conduttore	Orientamenti, indicazioni	Schede esemplificative utilizzabili per la progettazione e valutazione dei percorsi di alternanza dal punto di vista <i>disciplinare</i>
II IIPLE 04.04.07	6 docenti	La valutazione condivisa, certi- ficabile e in- cidente degli esiti delle attività		
III IIPLE 17.04.07	6 tutor aziendali		Orientamenti, indicazioni	Schede esemplificative utilizzabili per la progettazione e valutazione dei percorsi di alternanza dal punto di vi- sta <i>aziendale</i>

#### 7.4.1. Le attività laboratoriali realizzate dai docenti

Nella fase di avvio dell'attività sono stati riproposti e condivisi alcuni riscontri delle esperienze di alternanza emersi a seguito delle azioni di monitoraggio promosse dalla Provincia di Bologna nell'anno scolastico 2005-06. Come già esplicitato al PAR. 6.2.2, si è rilevato che alla realizzazione degli stage aziendali siano associabili – nelle percezioni espresse dagli studenti – molteplici esiti.

Alcuni di tali esiti – riguardanti la responsabilizzazione, lo sviluppo di capacità relazionali e di adattamento, l’acquisizione di nuove conoscenze e la conoscenza generica del mondo del lavoro – sembrano poter derivare dal puro e semplice inserimento degli studenti in un contesto relazionale adulto e professionale.

Altri esiti – riguardanti l’acquisizione di conoscenze integrative di quelle scolastiche, la comprensione dell’utilità di specifiche conoscenze, la ricomposizione in un quadro unitario di conoscenze disciplinari differenziate, l’utilizzo delle conoscenze disciplinari nello svolgimento di attività orientate alla realizzazione di un risultato/prodotto concreto ecc. – sembrano invece derivare dal verificarsi delle condizioni di efficacia connesse ai contesti sia scolastici sia aziendali, sintetizzate nella TAB. 6.7 del precedente PAR. 6.2.2.

Il confronto è stato centrato sull’esplicazione delle condizioni di efficacia connesse alla dimensione scolastica.

Nella SCHEDA 7.1 sono sintetizzati i contributi emersi nel corso del confronto fra i docenti. La successiva TAB. 7.13 propone un’esemplificazione applicativa di tali orientamenti, in relazione sia alle modalità di progettazione delle esperienze sia all’elaborazione degli strumenti di verifica.

---

#### SCHEDA 7.1

Orientamenti emersi nel corso del confronto fra i docenti

##### *Progettazione*

- La progettazione dei percorsi di alternanza comporta una forte interconnessione fra le attività *preparatorie* all’inserimento in azienda *curricolari e specifiche*; le attività *aziendali*; la *verifica* e la *valutazione* degli esiti.
- Le attività preparatorie all’inserimento non sono solo quelle “specifiche”, previste dal progetto di alternanza. Soprattutto per le discipline più intensamente coinvolte occorre che l’*insieme del percorso disciplinare* curricolare sia orientato e raccordato ai *contesti* e ai *processi organizzativi* che caratterizzano gli stage.
- La selezione e aggregazione dei contenuti proposti nei percorsi disciplinari deve essere il più possibile congruente con le conoscenze richieste per un proficuo inserimento in specifiche attività aziendali. Ciò può richiedere una *ridefinizione delle sequenze dei contenuti* rispetto a quanto previsto dalla ordinaria programmazione scolastica.
- Il punto di attacco sono i contenuti disciplinari. Ma l’*esito* delle attività disciplinari preparatorie all’inserimento in azienda occorre sia esplicitato in termini di *competenze*, prefigurate in rapporto al gruppo classe e accertate relativamente a ogni studente prima dell’inserimento in azienda.

Ciò assolve una duplice funzione: *a)* mettere a conoscenza i tutor aziendali di ciò che gli studenti sanno e sono in grado di fare, affinché possano valutare il tipo di inserimento più opportuno per ogni studente; *b)* rendere possibile la rilevazione e la valutazione dello *scarto*, in termini di competenze apprese, imputabile allo stage aziendale.

– Le attività preparatorie “specifiche” dovrebbero costituire un “ponte” rispetto all’inserimento in azienda, mettere a fuoco, prefigurare le tipologie di attività in cui gli studenti saranno impegnati in azienda.

– La *prefigurazione delle competenze in esito alle attività aziendali* – che costituisce il termine di riferimento per la valutazione degli esiti delle attività in azienda da parte sia dei tutor aziendali sia della scuola – tiene conto sia delle *attività in cui gli studenti potranno essere inseriti* sia dei possibili compiti, delle *consegne che potranno essere affidate agli studenti*.

È importante che gli studenti siano messi a conoscenza di tali consegne, e che, entrando in azienda, sappiano *cosa dovranno fare e su cosa saranno valutati* sia dai tutor aziendali sia dagli insegnanti al loro rientro a scuola. Ciò non esclude che le esperienze in azienda si articolino in attività ulteriori, “altre” rispetto a quelle prefigurate nelle consegne.

– Al fine di favorire sia il *raccordo fra progettazione e valutazione* sia il *dialogo fra docenti della scuola e fra docenti della scuola e tutor aziendali*, occorre utilizzare un *linguaggio comune*, quello delle *competenze*.

### Valutazione

– Una valutazione *significativa* delle esperienze in azienda – *certificabile e incidente sulla valutazione scolastica* degli allievi – richiede condivisione fra docenti e tutor aziendali in rapporto sia a ciò che si valuta sia agli strumenti di verifica.

	Tutor aziendali	Docenti
Gli oggetti di valutazione	Competenze relazionali Competenze tecnico-professionali <i>a maglie larghe</i>	Competenze di base e tecnico-professionali <i>specifiche</i>
Gli strumenti di verifica	Schede di osservazione strutturate	Prove di verifica finale

– Le *schede di osservazione* strutturate predisposte per i tutor aziendali devono essere *agili* e al tempo stesso *significative*, consentire l’attribuzione di giudizi attraverso l’*osservazione delle attività* svolte dagli studenti. È opportuno che le competenze relazionali e tecnico-professionali siano declinate su pochi livelli e che il giudizio possa essere formulato non attraverso l’attribuzione di punteggi, ma attraverso la specificazione di un livello di competenza predefinito. Ciò rende il giudizio stesso più attendibile, trasparente e certificabile.

– Relativamente ai *criteri di valutazione* il tutor è sovrano nella valutazione delle competenze relazionali rilevate attraverso l’osservazione dei comportamenti degli allievi in azienda. La valutazione delle competenze cognitive è invece concorrente, intermedia rispetto a quella effettuata dai docenti.

Gli esiti delle attività in azienda e la loro ricaduta sulla valutazione disciplinare richiedono la realizzazione di una prova di verifica finale, disciplinare e/o multidisciplinare, predisposta dai docenti e realizzata a scuola (o in azienda sulla base di modalità concordate con i tutor aziendali) a conclusione dello stage.

– La prova di verifica finale si ricollega al compito, alle consegne che sono state assegnate agli allievi prima del loro inserimento in azienda.



Gli oggetti di verifica possono essere *determinati* o *determinabili* attraverso procedure di ricerca predefinite, possono cioè riferirsi a conoscenze e abilità connesse:

- a) alla realizzazione di attività predefinite e caratterizzanti i processi aziendali in cui gli studenti sono stati inseriti;
  - b) all'osservazione e rilevazione di elementi significativi e caratterizzanti i processi organizzativi, i ruoli aziendali ecc. individuati nelle consegne affidate agli allievi prima del loro inserimento in azienda;
  - c) all'acquisizione di dati rilevabili nel corso dello stage attraverso osservazione, richiesta di informazioni ecc. sulla base di una traccia di ricerca predisposta e condivisa con gli studenti prima del loro inserimento in azienda.
- A fine di rendere possibile la somministrazione di una prova di verifica finale è necessario che il progetto di alternanza e gli stage in azienda si concludano prima del mese di giugno e che sia prevista al rientro a scuola una fase di attività da dedicare alla valutazione delle esperienze aziendali.
- Relativamente alle competenze relazionali è possibile procedere alla loro rilevazione attraverso strumenti di osservazione in cui tali competenze siano declinate su livelli differenziati. È tuttavia problematico individuare modalità di ricaduta di tali competenze sulle differenti discipline: come tradurle in voto? Inoltre, poiché il voto di condotta non fa media, una ricaduta delle competenze relazionali sul voto di condotta renderebbe ininfluente la loro valutazione.
- Occorre accrescere le conoscenze dei docenti relativamente ai processi aziendali di riferimento e ai compiti che potrebbero essere affidati agli studenti nel corso degli stage. A questo scopo potrebbero essere sviluppate azioni volte a elaborare repertori condivisi con i tutor aziendali di compiti/attività tipiche e caratterizzanti specifici processi aziendali; a organizzare per i docenti stage in azienda (nel periodo iniziale dell'anno scolastico e prima dell'avvio delle lezioni) attraverso i quali:
- a) favorire una conoscenza diretta dei processi aziendali;
  - b) organizzare momenti di confronto con i tutor aziendali;
  - c) riconsiderare le sequenze dei contenuti dei programmi scolastici in funzione di una loro aggregazione più congruente con lo svolgimento degli stage in azienda;
  - d) elaborare repertori di compiti, consegne a cui siano collegabili strumenti di verifica.
-

TABELLA 7.13  
Esemplificazione degli ambiti e delle indicazioni connesse alla progettazione di percorsi di alternanza e alla verifica disciplinare degli esiti  
(classe IV Geometri)

(Classe IV Geometrici)

Modulo I\*

Le attività disciplinari preparatorie allo stage		Le competenze prefigurate in esito alle attività preparatorie disciplinari		
Contenuti	Attività	Contesti/risorse	Abilità	Conoscenze
Costruzioni	Strutture in elevazione. Strutture orizzontali (solai) in legno, c.c.a. (cemento, calcestruzzo armato), acciaio, muratura.	Si assume come base di partenza dell'attività un progetto elaborato nell'ambito di disegno e progettazione e in funzione delle strutture che si decide di realizzare si apportano le modifiche progettuali necessarie in relazione:	Progettare gli elementi architettonici di un semplice edificio. Progettare strutture portanti congruenti con la progettazione architettonica.	Strutture in elevazione. Strutture orizzontali. Norme UNI applicate al disegno.
Normativa tecnica. Calcolo e verifica delle strutture.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– alla normativa specifica connessa al tipo di strutture scelte;</li> <li>– alle modifiche strutturali o architettoniche.</li> </ul> Si procede quindi: <ul style="list-style-type: none"> <li>– al calcolo strutturale in funzione dei materiali utilizzati;</li> <li>– all'elaborazione dei disegni esecutivi strutturali;</li> <li>– alla redazione delle relazioni:               <ul style="list-style-type: none"> <li>a) tecnica e di calcolo; b) sui materiali c) geotecnica.</li> </ul> </li> </ul>	Aula. Laboratorio informatico: Office (suite di software Microsoft), AutoCAD ( <i>computer aided design</i> ).	Elaborare calcoli e tradurli in elaborati grafici esecutivi. Redigere relazioni tecniche.	AutoCAD, Office. Normativa di riferimento. Regole di calcolo e verifica congruenti con i materiali.

\* Elaborazione dei contenuti del primo modulo a cura di Patrizia Zannoni ed Emilia Mazzacua.

\* Elaborazione dei contenuti del primo modulo a cura di Patrizia Zannoni ed Emilia Mazzacupa.

Diritto	La normativa specifica di riferimento.	Lettura e commento della normativa di riferimento.	Aula.	Analizzare e interpretare i contenuti normativi.
Italiano	Le caratteristiche dei testi descrittivi, espositivi, argomentativi. Criteri di composizione di una relazione: titolo; mittente; articolazione del testo in paragrafi corrispondenti alle varie fasi del lavoro; valutazioni dei risultati; eventuali problemi irrisolti. Allegati: tabelle, grafici, tavole ecc. Elaborazione grafica al computer di testi, fotografie, altro materiale.	Si prende in esame il progetto e in considerazione dei contenuti presenti si procede alla stesura di una scaletta che tenga conto dei punti più significativi.	Aula. Laboratorio di informatica.	Le caratteristiche dei testi descrittivi, espositivi, argomentativi. Criteri di composizione di una relazione. Comporre correttamente testi in lingua italiana. Utilizzare la documentazione fornita. Selezionare e fornire informazioni significative al destinatario. Interpretare dati. Esprimere considerazioni personali articolate e convincenti. Utilizzare il lessico e il registro linguistico adeguati.
Matematica	Espressioni matematiche. Composizioni di vettori.	...	...	Effettuare calcoli. Risolvere equazioni semplici. Risolvere problemi con metodi grafici. ...
Disegno	Regole di disegno: spessore delle linee; formato dei fogli; proiezioni ortogonali; ombre.	...	...	Realizzare disegni. ...

(segue)

TABELLA 7.13 (seguito)

TABELLA 7.13 (seguito)				
I.2	Le attività <i>specifiche</i> preparatorie allo stage		Le competenze prefigurate in esito alle attività preparatorie <i>specifiche</i>	
Costruzioni	L'organizzazione del cantiere: approvvigionamento; autorizzazioni; impostazioni logistiche relative a stoccaggio, baracche, percorsi ecc. Sicurezza: i principali contenuti del D.Lgs. 494/1996 ed esempi applicativi. Documenti da produrre e procedure da prevedere e attuare: cronogramma dei lavori, PSC (Piano di sicurezza e coordinamento), POS (Piano operativo di sicurezza), contenuti, soggetti attuatori, responsabilità.	Esercitazioni sulla modellistica. Proiezioni di immagini di cantiere relative a fasi lavorative differenziate.	Aula. Laboratorio informatico (Office, AutoCAD). Laboratorio multimediale.	...
I.3	I contesti aziendali, i processi lavorativi di riferimento			
Cantieri di diversa natura: stradali; di realizzazione di servizi fognari ecc.; edilizi; di realizzazione e/o manutenzione di depuratori ecc.				
I.4	Le competenze tecnico-professionali prefigurate in esito allo stage			
	Abilità		Conoscenze	
Costruzioni	Leggere e comprendere elaborati grafici esecutivi. Riconoscere le diverse fasi operative del cantiere e specificare i problemi connessi a ogni fase: – realizzazione di pilastri (tracciamento dei fili; disposizione dei ferri; allestimento casseformi: tipi, modalità, sicurezza);		Principi fondamentali di calcolo per legno, acciaio e c.c.a. Principi fondamentali di restituzione grafica delle tavole esecutive.	

- realizzazione di un solaio: ponteggio; puntelli per l'impalcato; gru; disposizione degli elementi strutturali; lettura dello schema di montaggio; disposizione della rete; getto di CLS (calcestruzzo), tempi, consistenza, messa in opera;
- realizzazione di provini in CLS.

Osservare e avvalersi del personale preposto (tutor, capocantiere ecc.) al fine di rielaborare, approfondire i contenuti (es.: verificare la congruenza delle soluzioni organizzative adottate in cantiere rispetto alla normativa sulla sicurezza).

Contenuti disciplinari svolti nel corso delle attività curriculari.  
Principi minimi del D.Lgs. 626/1994 e 494/1996, modalità di applicazione sui luoghi di lavoro.

Prova di verifica finale

Costruzioni Parte I (sommministrata alla generalità degli studenti al rientro dallo stage)

1. Specifica le lavorazioni che hai osservato nel corso dello stage:

- pilastri in c.c.a.
- strutture murarie
- strutture in acciaio
- strutture in legno
- solai
- ...

2. Elabora l'assetto planimetrico del cantiere che hai visitato specificando:

- area recintata
- organizzazione (distribuzione logistica: baracche, servizi, stoccaggio ecc.)
- percorsi
- macchinari
- ponteggi
- segnaletica
- ...

2.1. In relazione agli elementi rilevati, esplicita la congruenza di alcune delle soluzioni che sono state adottate in cantiere rispetto alla normativa di riferimento.

(segue)

TABELLA 7.13 (seguito)

3. Indica le figure hai avuto occasione di incontrare in cantiere:

- coordinatore per l'esecuzione dei lavori
- capocantiere
- direttore dei lavori
- committente
- magazziniere
- ...

3.1. Esplicita ruolo, funzioni, responsabilità delle figure che hai incontrato in cantiere.

*Parte II (differenziata e somministrata a gruppi di studenti in relazione alle tipologie di lavorazione osservate)*

1. Nel cantiere sono stati realizzati dei pilastri in c.c.a.:

- come si stabilisce l'ubicazione di ogni pilastro?
- come si ricavano le dimensioni, la forma, il numero, il diametro e la posizione dei ferri?
- quali sono le prove che consentono la verifica della "resistenza caratteristica" del conglomerato cementizio?
- cosa sono le casseformi?
- in relazione alle attività che hai osservato richiama la normativa di riferimento

2. Nel cantiere sono state realizzate delle murature:

- con quali materiali vengono realizzate?
- la tamponatura è portante?
- indicare graficamente come è costituita una muratura portante interna e gli spessori di ogni singolo componente;
- come si realizzano le aperture in una muratura portante?
- in relazione alle attività che hai osservato richiama la normativa di riferimento

3. Nel cantiere sono state realizzate...

Modulo 2**				
2.1	Le attività disciplinari preparatorie allo stage		Le competenze prefigurate in esito alle attività preparatorie disciplinari	
	Contenuti	Attività	Contesti/risorse	Abilità Conoscenze
Estimo	Le imposte. Imposte sui fabbricati con particolare riferimento all'ICI. La rendita catastale. Le funzioni del Catasto Il programma DOCFA (Documenti Catasto fabbricati).	Lezione frontale Attività di calcolo ed elaborazione di casi via via più complessi Attività di ricerca in Rete con collegamento a siti di Comuni e Agenzia delle Entrate al fine di acquisire dati specifici in relazione a differenziati adempimenti tributari	Aula. Laboratorio di informatica.	... ...
Diritto	Il sistema fiscale italiano. Principali fonti normative in materia catastale. La legge finanziaria.	Lezione guidata con l'insegnante. Lavoro di gruppo. Ricerca in Rete sull'evoluzione normativa in materia catastale.	Aula. Biblioteca. Laboratorio di informatica.	Individuare fonti in relazione a criteri. Analizzare e sintetizzare indicazioni normative. Fonti normative. Norme specifiche.
Storia	Il Catasto: percorso storico dall'antichità a oggi. L'unificazione dell'Italia: problematiche socioeconomiche post 1861	Lezione frontale. Ricerca in Rete di fonti storiche.	Aula. Biblioteca. Laboratorio di informatica.	... ...

\*\* Elaborazione dei contenuti del secondo modulo a cura di Raffaele Camangi e Domenico Macchione. (segue)

TABELLA 7.13 (seguito) Le attività disciplinari preparatorie allo stage					Le competenze prefigurate in esito alle attività preparatorie disciplinari	
Contenuti		Attività	Contesti/risorse		Abilità	Conoscenze
Italiano	Criteri di stesura di una relazione tecnica.	Stesura esemplificativa di una relazione tecnica.	Aula.		Relazionare in forma scritta su argomenti di carattere tecnico-giuridico.	Criteri e modalità di elaborazione di una relazione.
Disegno/Progettazione	Le regole di progettazione di un'unità immobiliare. Software specifico.	Elaborazione di progetto e restituzione grafica di una planimetria.	Aula. Laboratorio di informatica.	...	...	...
2.2 Le attività specifiche preparatorie allo stage					Le competenze prefigurate in esito alle attività preparatorie specifiche	
Estimo	Procedure di calcolo della rendita catastale. I documenti catastali: mappe, elaborati planimetrici. L'aggiornamento del Catasto fabbricati.	Lezione frontale. Attività di analisi della documentazione catastale (mappe, elaborati planimetrici ecc.). Visita al Catasto fabbricati di Bologna.	Aula. Catasto fabbricati di Bologna.		Distinguere tipologie diverse di documenti catastali in relazione alla loro funzione. Analizzare documenti catastali. Calcolare vani catastali Calcolare imposte.	Il Catasto fabbricati. I documenti catastali.
Disegno/Progettazione	Criteri di rielaborazione del progetto di un'unità immobiliare ai fini della presentazione in Catasto. Software specifico.	Elaborazione di progetto in relazione alla modalità di presentazione.	Aula. Laboratorio di informatica.		Disegnare planimetrie ai fini della presentazione catastale.	Criteri e modalità di restituzione grafica di un progetto.



2.3	I contesti aziendali, i processi lavorativi di riferimento		
Studio professionale.			
2.4	Le competenze tecnico-professionali prefigurate in esito allo stage		
	Abilità	Conoscenze	
Estimo	Realizzare una procedura di accatastamento di una unità immobiliare semplice.	Il DOGFA. Le procedure di accatastamento.	
Disegno/ Progettazione	Utilizzare AutoCAD.	AutoCAD.	
Diritto	Distinguere i documenti catastali in rapporto alla loro funzione economica e professionale.	Documenti catastali.	
2.5	Prova di verifica finale		
Presso lo studio professionale:			
– accatastare un fabbricato attraverso la compilazione informatica del modello DOGFA;			
– eseguire visure catastali e acquisire elaborati planimetrici e dati richiesti;			
– eseguire un disegno planimetrico ai fini della presentazione DOGFA.			

#### 7.4.2. Le attività laboratoriali realizzate dai tutor aziendali

Nel corso dell'attività laboratoriale che ha coinvolto il gruppo di tutor aziendali ci si è avvalsi dello stesso approccio metodologico e sono stati forniti gli stessi input precedentemente illustrati nel resoconto dell'attività svolta con il gruppo dei docenti.

A partire da una riconsiderazione delle esperienze svolte ci si è proposti di esplicitare – dal punto di vista dell'azienda – i criteri di progettazione e valutazione funzionali alla realizzazione degli esiti più qualificanti delle esperienze.

Nella SCHEDA 7.2 sintetizziamo i contributi emersi – in termini di orientamenti e indicazioni – nel confronto fra tutor che ha avuto luogo nel corso dell'unico incontro laboratoriale svolto. Nella TAB. 7.14 si propongono alcuni contributi che – relativamente alle modalità di progettazione delle esperienze e di elaborazione degli strumenti di verifica – rappresentano una esemplificazione applicativa degli orientamenti esplicitati nella scheda precedente. Tali contributi sono stati realizzati da alcuni dei componenti del gruppo successivamente al confronto laboratoriale e vengono qui proposti in forma di bozza e traccia di lavoro.

---

##### SCHEDA 7.2

Orientamenti emersi nel corso del confronto fra i tutor aziendali

##### *Una possibile divisione del lavoro fra scuola e azienda*

La scuola potrebbe/dovrebbe esplicitare:

- le *conoscenze* possedute, ciò che i ragazzi sanno fare al momento del loro inserimento in azienda; questo è utile per sapere “con chi si ha a che fare”, per avere un'idea delle attività in cui un ragazzo può essere inserito, delle conoscenze, delle informazioni che l'azienda dovrebbe fornire a integrazione di quelle scolastiche al fine di rendere più significativa l'esperienza in azienda;
- le *attitudini* di un ragazzo, le sue caratteristiche, i punti di forza e le debolezze; se a un ragazzo piace disegnare è giusto inserirlo *anche* in uno studio professionale, piuttosto che mandarlo solo in cantiere; se un ragazzo ha difficoltà a relazionarsi bisogna tenerne conto. Non può essere abbandonato in cantiere, va seguito, proponendogli altre attività prima dell'inserimento in cantiere.

L'azienda potrebbe/dovrebbe esplicitare:

- i diversi *ambiti aziendali* in cui potrebbe essere inserito un ragazzo;
- le *conoscenze*, le *abilità* necessarie, ciò che un ragazzo dovrebbe sapere, essere in grado di fare al fine di inserirsi e riuscire a svolgere in modo significativo determinate attività in un certo ambito aziendale;
- gli specifici, differenziati *compiti* che potrebbero essere assegnati ai ragazzi, ciò che noi tutor aziendali potremmo chiedere a un ragazzo di fare;
- i criteri di valutazione, le *caratteristiche di un lavoro ben fatto*.

##### *Ciò che è più utile per l'azienda*

A un'azienda interessa vedere, conoscere, provare i ragazzi. È certo utile sapere *cosa sa fare* uno studente, perché è evidentemente diverso che un ragazzo sia di quinta, piut-

tosto che di quarta. Ma ciò che conta di più è *sapere come sono i ragazzi*. Vedere come si pongono in un cantiere, come rispondono, *come progrediscono...*

Predisporre e osservare come si svolge un percorso di apprendimento competente alla scuola, è utile al ragazzo, ma è utile anche all'azienda. L'alternanza è un'opportunità, una modalità di svolgimento di un percorso di apprendimento in un contesto reale, concreto e significativo, in cui il ruolo della scuola si incrocia con quello dell'azienda. Mettere un ragazzo nelle condizioni di svolgere un compito, poter *osservare il modo in cui un ragazzo apprende...* è ciò che più conta per un'azienda.

#### *Ciò che è utile per i ragazzi*

Occorre dare ai ragazzi la possibilità di *osservare*, di diventare dei bravi osservatori di ciò che viene posto loro davanti: di *capire la logicità delle cose che si hanno davanti*.

*(È un'indicazione che consente di caratterizzare, qualificare l'esperienza di alternanza, nei termini di una situazione nuova, significativa, diversa rispetto alla scuola, di cui un ragazzo può avvalersi solo stando fuori dalla scuola...)*

#### *L'esperienza in cantiere*

L'esperienza in cantiere è importante. Il cantiere è il fulcro di una serie di interconnessioni: con l'Ufficio approvvigionamenti; l'Ufficio logistica; la gestione degli elaborati grafico-progettuali e contabili ecc. È importante che gli allievi possano assaporare cosa è un cantiere, capire se gli piace o no.

Compilare un verbale per verificare se il cantiere è in regola con le norme di sicurezza potrebbe configurarsi come una vera e propria *prova di verifica*.

#### *L'esperienza negli uffici commerciali*

È importante la parte commerciale, come si acquista e perché. I ragazzi sembrano un po' spaesati quando vengono inseriti nell'ufficio acquisti. Per loro il fatto che si debba acquistare del cemento è una cosa strana. Quando vanno all'ufficio acquisti, rimangono contenti di vedere in che modo si fa un acquisto. In cantiere sono generalmente capaci di prendere misure o leggere un disegno, ma nel momento che si dice «faccio una variazione che costa meno rispetto a un'altra», rimangono interdetti. Il punto di vista economico, nella loro formazione, è piuttosto carente.

#### *La qualità e la sicurezza*

Riguardo alla *qualità* e alla *sicurezza*, spesso i ragazzi hanno nozioni fini a se stesse, non sempre sono in grado di contestualizzare le cose studiate. Se si organizzano delle squadre, le modalità organizzative e gestionali di queste squadre non sono indifferenti ai fini della sicurezza, e in questo senso anche la qualità, intesa come *chi deve fare che cosa, e come lo deve fare*, è molto importante.

#### *Le attività proponibili ai ragazzi*

È possibile affidare ai ragazzi dei compiti, *fare svolgere delle attività che sono già state realizzate dal tutor* o da un dipendente dell'azienda. Ad esempio, fare rifare agli allievi un rilievo che il tutor ha già fatto. Se un ragazzo è un po' intraprendente, il tutor aziendale o il dipendente dell'azienda possono contemporaneamente andare avanti con il proprio lavoro, senza preoccupazioni.

TABELLA 7.14

Ambiti e indicazioni per la progettazione di percorsi di alternanza e la verifica degli esiti degli stage aziendali

Gli ambiti di riferimento dei processi aziendali	Le conoscenze, le capacità che gli allievi dovrebbero possedere al fine di svolgere un compito in azienda	Le attività, i compiti proponibili agli studenti in stage	I criteri di valutazione, le caratteristiche che dovrebbe avere un compito ben svolto
Gestione cantiere / Sicurezza	<p>La normativa vigente in tema di sicurezza. Tecniche di costruzione, macchine, attrezzature.</p> <p>La sistemazione e la gestione dal punto di vista logistico, le macchine da utilizzare. Analizzare il flusso di materiali in entrata e in uscita dal cantiere.</p> <p>Criteri di analisi per una valutazione del rischio di lavorazioni, attrezzature, mansioni, cantiere. Conoscenza dello schema base di un POS</p>	<p>Redigere una relazione tecnico-operativa.</p> <p>Redigere un piano operativo di sicurezza in riferimento alle sistemazioni di spogliatoi, baracche ecc.</p> <p>Redigere un piano operativo di sicurezza in riferimento a specifiche attività aziendali.</p>	<p>Indicazione di eventuali inosservanze. Capacità di rapportarsi con le maestranze.</p> <p>Valutazione del piano operativo redatto in base alla normativa di riferimento. Effettiva fattibilità della procedura. Completezza della procedura in riferimento ai "dieci comandamenti".</p>
Gestione cantiere/Progettazione	<p>Conoscenza dei materiali, delle tecniche di costruzione, delle fasi lavorative. Analizzare prezzi unitari.</p> <p>Conoscenza del disegno tecnico e delle tecniche di rilievo. I principi delle norme UNI in base ai quali una struttura può essere rilevata, identificata.</p>	<p>Realizzare un preventivo. Esplicitare l'ordine logico con cui una casa dovrebbe essere costruita.</p> <p>Realizzare dei rilievi. Rilevare, identificare una struttura, i segni, i tratti, lo spessore delle linee, la lancia delle quote. Come si legge un disegno. Come si quota una finestra. Calcolare la pendenza di un coperto. Verificare che la dimensione di uno sporto sia congruente.</p>	<p>Definizione completa delle varie voci delle lavorazioni in rapporto alle tavole progettuali e a seguito di sopralluogo nelle aree di intervento.</p> <p>Corretta impostazione del rilievo in cantiere ai fini del successivo trasferimento dei dati su AutoCAD.</p>

I materiali, le tecniche di costruzione, Fare un computo.		Precede il preventivo. Devono essere valutate le singole lavorazioni scorporate che compongono l'intera opera.
Gestione aziendale	L'organizzazione aziendale. Organigramma aziendale.	... Far ruotare i ragazzi nei vari uffici, per far loro conoscere le varie attività. Individuare nella la rotazione la presenza di procedure e mansioni specifiche. Elaborare un organigramma per imprese di piccole e medie dimensioni. Distinguere i mestieri specifici, le famiglie di specializzazioni. Esplicitare ruoli, funzioni, competenze tecniche ma anche relazionali.
Studio Gare/Offerte	Le convenzioni grafiche. Leggere un disegno. Attitudine all'analisi. Le tecnologie oggetto dello studio. La gestione del cantiere.	Completezza dell'analisi. Rispondenza del computo alle quantità inserite negli elaborati grafici. Congruenza della stima dei costi con i prezzi di settore pubblicati presso la CCIAA (Camera di commercio Industria, Artigianato e Agricoltura).
Acquisti	La tecnologia oggetto della ricerca di mercato. Trasmettere ai fornitori i requisiti. Analizzare l'offerta e verificare la rispondenza dei requisiti.	Ottenimento di offerte complete e confrontabili. Esecuzione di un confronto economico esaustivo. Individuazione dell'offerta migliore sulla base dei requisiti in ingresso.

(segue)

TABELLA 7.14 (segue)

Gli ambiti di riferimento dei processi aziendali	Le conoscenze, le capacità che gli allievi dovrebbero possedere al fine di svolgere un compito in azienda	Le attività, i compiti proponibili agli studenti in stage	I criteri di valutazione, le caratteristiche che dovrebbe avere un compito ben svolto
Verifica dei materiali approvigionati in cantiere (ferri, calcestruzzo)	<p>Il processo di approvigionamento.</p> <p>I requisiti dei materiali per l'approvigionamento (es.: <i>ferri per armature</i>).</p> <p>Distinta dei ferri.</p> <p>Prove da eseguire sui ferri in base alle leggi.</p> <p>Certificati ferro (es.: <i>calcestruzzo strutturale</i>).</p> <p>Classe, fluidità, resistenza del CLS.</p> <p>Prove di accettazione da eseguire sul CLS per legge.</p> <p>Normativa applicabile: legge 1086/1971 (D.M. 09/01/96).</p> <p>Lettura delle marcature delle ferriere</p> <p>Modalità di prelievo dei provini (norma UNI).</p>	<p>Controllo bolle di fornitura (es.: <i>ferri per armature</i>).</p> <p>Verifica fasci e cartellini ferri approvigionati con la distinta dei ferri.</p> <p>Verifica rispondenza risultati delle prove con requisito della resistenza prescritta.</p> <p>Controllo rispondenza certificati della ferriera con i ferri approvigionati (es.: <i>calcestruzzo strutturale</i>).</p> <p>Verifica caratteristiche richieste con dati del DDT (documento di trasporto).</p> <p>Verifica fluidità con prove empiriche di slump.</p> <p>Verifica rispondenza risultati prove di laboratorio con requisiti di legge in base al tipo di CLS.</p>	<p>Rispondenza delle quantità e tipologie di materiali indicati nei DDT rispetto agli ordinativi.</p> <p>Correttezza della verifica di completezza ferri con distinta ferri.</p> <p>Rispondenza risultati prove di laboratorio con i requisiti di resistenza previsti.</p> <p>Rispondenza certificati del ferro.</p> <p>Correttezza della verifica DDT – prove empiriche – criteri di accettazione (legge 1086/1971).</p>
Definizione fabbisogni attrezzature e del personale	<p>Il processo produttivo, in particolare per quanto concerne:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>– attrezzature/mezzi necessari;</li><li>– manovalanza e competenze necessarie alla produzione.</li></ul>	<p>In relazione a compiti specifici definire:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>– un elenco di mezzi/attrezzature;</li><li>– un elenco del personale e risorse umane necessarie con relative qualifiche/competenze.</li></ul>	<p>Correttezza della definizione dei fabbisogni dei mezzi/attrezzature, risorse umane e qualifiche in base al processo produttivo esaminato.</p>
Contabilità di cantiere	<p>I metodi di misura delle opere eseguite.</p> <p>Il libretto delle misure.</p> <p>Il giornale di cantiere.</p> <p>I concetti di stato di avanzamento lavori (SAL) e di stato interno lavori (SIL).</p>	<p>Definire i costi di produzione diretti e indiretti.</p> <p>Prendere le misure di ciò che in un certo giorno è stato fatto.</p> <p>Redigere il rendiconto del cantiere.</p> <p>Predisporre SAL al committente.</p> <p>Verificare SAL subappaltatori.</p>	<p>Correttezza e completezza nella definizione dei costi e nella rendicontazione e stesura di SIL e di SAL.</p> <p>Correttezza di SAL emessi e del controllo con SAL passivi.</p>

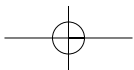
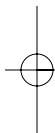
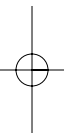
### Note

1. Le azioni di monitoraggio a cui ci riferiamo sono state finanziate nell'ambito del "Progetto FSE PA 2006-3000/BO" soggetto gestore Feedback s.n.c.

2. Emilia Mazzacuva, Raffaele Camangi, Patrizia Zannoni (ISIS "Crescenzi-Pacinotti", Bologna), Domenico Macchione (ISIS "Archimede", S. Giovanni in Persiceto), Flavio Maria De Bernardis (ISIS "L. Fantini", Vergato).

3. Massimo Trabucchi (Cooperativa edile Appennino), Patrizia Monti (Italcostruzioni), Ivano Manara (Collegio dei periti della Provincia di Bologna), Roberto Cervi (Dall'Olio Costruzioni), ing. Luca Lenzi, Luciano Carrozzo (Studio tecnico Luciano Carrozzo).

4. Tale funzione è stata assolta da Francesca De Leo di IIPLE.





## 8

## Il *valore aggiunto* e le *condizioni di efficacia* delle esperienze di alternanza scuola-lavoro

di *Mauro Levratti*

In quest'ultimo capitolo ci proponiamo di riconsiderare e sistematizzare l'insieme delle indicazioni emerse nel corso delle azioni svolte, assumendo due criteri di riferimento. Il primo riguarda l'esplicitazione del *valore aggiunto* – dal punto di vista degli studenti, delle imprese e della scuola – connesso alla realizzazione delle esperienze di alternanza. Il secondo riguarda l'individuazione delle *condizioni* – dal punto di vista sia della scuola sia delle aziende – che possono assicurare a tali esperienze la maggiore *efficacia*.

Per “valore aggiunto” intendiamo ciò che costituisce un esito specifico, un risultato di cui studenti, aziende e scuole non potrebbero avvalersi se non attraverso la realizzazione e la partecipazione a esperienze di alternanza.

Le condizioni di efficacia verranno riproposte tenendo conto delle diverse fasi in cui si articola la progettazione e realizzazione delle esperienze, del *processo* quindi e, all'interno di questo, delle soluzioni che sul piano dei ruoli e delle metodologie potrebbero utilmente essere adottate dai diversi attori implicati nella progettazione e realizzazione delle esperienze stesse.

## 8.1

### Il *valore aggiunto* dal punto di vista degli studenti

È opportuno distinguere fra un valore aggiunto che, in prima approssimazione, potremmo definire *effettivo* – nel senso che, sulla base delle rilevazioni effettuate, se ne ha un riscontro diffuso e convincente in relazione alle esperienze di alternanza fin qui realizzate e monitorate – da un altro tipo di valore aggiunto, che potremmo definire *potenziale*, in quanto è per lo più *intravisto* e se ne ha un riscontro solo parziale nelle esperienze monitorate. In quanto tale, esso rappresenta soprattutto un obiettivo, una prospettiva di lavoro fondata e realistica, ma non ha ancora un risultato effettivo e generalizzato.

La distinzione ci sembra utile soprattutto perché rende conto del necessario *intreccio* fra valore aggiunto e condizioni di efficacia.

Risulta infatti evidente, sulla base degli esiti delle azioni di monitoraggio svolte, che l'alternanza di per sé – il fatto cioè che a uno studente sia data la possibilità di realizzare nel corso dell'anno scolastico uno o più periodi di stage in azienda – non produce necessariamente, direttamente e, per così dire,

*naturalmente*, tutto il valore aggiunto possibile. In alcuni casi, attraverso la realizzazione degli stage, invece che un valore aggiunto, o *assieme* ad alcuni elementi di valore aggiunto, possono verificarsi *danni* o *rischi* di diversa natura di cui è opportuno essere consapevoli.

8.1.1. È propriamente definibile *valore aggiunto* quello di cui si ha avuto finora un riscontro effettivo e generalizzato?

Entrambe le azioni di monitoraggio confermano che l'alternanza è considerata dalla generalità degli studenti una proposta gradita e un'esperienza nel complesso positiva, vissuta bene e certamente consigliabile a un amico.

Innanzitutto si evidenzia come l'alternanza produca un effetto di *responsabilizzazione*. Nelle rilevazioni effettuate attraverso i questionari somministrati a conclusione delle esperienze realizzate nel corso dell'anno scolastico 2006-07, confermando indicazioni già fornite il precedente anno scolastico, gli studenti segnalano nel 94% dei casi – di cui nel 54% in misura rilevante – che l'inserimento in azienda “responsabilizza”.

In azienda lo studente è chiamato a confrontarsi con un contesto relazionale adulto e professionale, finalizzato alla realizzazione di processi di produzione reali, non *finti*. In azienda è percepibile il fatto che *non si scherza*, si capisce *chi comanda*, esiste ed è riconoscibile una divisione dei compiti, si percepisce il senso di un termine, di una scadenza entro cui occorre che sia realizzato un compito, un risultato suscettibile di valutazione certa. In azienda lo studente entra e si ritrova *solo*, non è più “protetto” dal sistema di relazioni sviluppatosi e consolidatosi nel gruppo classe, è chiamato *individualmente* a relazionarsi e a rispondere di ciò che fa.

Alcuni studenti – nel corso dei focus group – hanno esplicitamente ricordato l'inquietudine – una sorta di ansia abbastanza simile a quella che precede i momenti di verifica scolastica – con cui si sono presentati al loro primo appuntamento aziendale e si sono cimentati nella costruzione di nuovi rapporti, nell'osservazione e comprensione di contesti inediti. Con esiti, a conti fatti, generalmente positivi. In entrambe le rilevazioni effettuate, gli studenti hanno dichiarato di avere stabilito con i dipendenti e i tutor delle aziende rapporti buoni o ottimi in percentuali che superano il 90% dei casi.

Nell'87% dei casi (molto nel 41%) gli studenti ritengono inoltre che gli stage hanno migliorato le loro capacità relazionali e di adattamento alle situazioni e nell'86% (molto nel 45%) che hanno favorito lo sviluppo di capacità di dialogo e comunicative.

Si tratta, con ogni evidenza, di risultati positivi, che rappresentano oltretutto una conferma rispetto a quanto già emerso – soprattutto attraverso i focus group realizzati con studenti – l'anno scolastico precedente.

Ciò che rileva, e su cui sarebbe utile riflettere e confrontarsi, non è tanto il fatto che l'alternanza sia in grado di determinare il valore aggiunto “relazionale” prima descritto. Bensì l'esistenza di un certo scarto, forse in alcuni casi di una vera e propria divaricazione, fra il modo in cui è *vissuto* il conte-

sto aziendale e il modo in cui è vissuto quello scolastico. Riconsiderando in controluce le percezioni degli studenti, ciò che non può non preoccupare è il fatto che, a differenza dell'azienda, la scuola possa essere considerata, almeno in alcuni casi, un luogo *finto*, in cui *non si sa chi comanda*, il cui prodotto ha contorni incerti e appare sfuggente dal punto di vista valutativo.

È infatti evidente che l'alternanza e gli stage aziendali non possono assolvere una funzione di supplenza rispetto a quanto non riesce a fare la scuola. Se risultassero confermate e prevalenti, nella realizzazione delle esperienze di alternanza, le percezioni prima richiamate, ciò potrebbe rappresentare un fattore non di arricchimento e qualificazione dell'offerta formativa, bensì di ulteriore crisi del sistema di istruzione, una conferma della sua *secondarietà* rispetto al mondo *reale e responsabile* di cui è possibile fare esperienza fuori dalla scuola.

Contigue a quest'area di problematicità risultano altresì le percezioni di quegli studenti che affermano come l'alternanza rappresenti una possibilità significativa di acquisizione di *conoscenze nuove*.

Nelle rilevazioni effettuate nel corso dell'anno scolastico 2006-07 – a conferma di quanto evidenziato l'anno scolastico precedente – gli studenti sostengono nell'88% dei casi (molto nel 54%) che gli stage in azienda hanno offerto loro l'opportunità di «imparare cose nuove rispetto a quelle apprese a scuola».

Il fatto che attraverso l'alternanza siano acquisibili conoscenze nuove rispetto a quelle apprese a scuola rappresenta, anche in questo caso, un valore aggiunto effettivo, che occorre tuttavia relativizzare, tenendo conto del rapporto che, nelle percezioni degli studenti, si stabilisce fra l'apprendimento di nuove conoscenze e i processi di apprendimento di natura prettamente scolastica.

L'esperienza in azienda risulta infatti aver offerto l'opportunità di capire meglio le cose studiate a scuola nel 54% (molto nel 15%); l'utilità di quanto appreso a scuola nel 52% dei casi (molto nel 14%); il legame fra diverse materie, nel 55% dei casi (molto nel 13%). La possibilità di utilizzare quanto studiato nello svolgimento di attività e compiti assegnati in azienda è percepita nel 53% dei casi (molto nel 15%).

Anche su questo versante si registra quindi un possibile scarto: la valorizzazione del *nuovo* che può essere appreso fuori dalla scuola, in azienda, non si accompagna, non appare contestuale alla valorizzazione, in azienda, di quanto appreso a scuola.

Un ulteriore valore aggiunto connesso alla partecipazione a esperienze di alternanza riguarda la dimensione dell'orientamento. Gli studenti dichiarano nel 91% dei casi (molto nel 43%) di essersi fatti un'idea di «come funziona il mondo del lavoro» e nell'89% (molto nel 34%) dei «problemi che capita di affrontare in una determinata professione». L'esperienza di alternanza è considerata inoltre importante al fine di verificare il percorso di studi scelto (76% dei casi) e al fine di chiarire meglio il tipo di attività lavorativa connessa al titolo di studi (74%).

L'*orientamento* sembra risultare tanto più efficace quanto più si intreccia e deriva dalla consapevolezza delle problematiche connesse allo svolgimento di una determinata professione. Può quindi limitarsi a una conoscenza generica del mondo del lavoro, o di un particolare mondo del lavoro, oppure derivare dal fatto di padroneggiare, in una certa misura ma significativamente, una determinata logica professionale, e di fondarsi quindi sulla possibilità di verifica, di condivisione o di rifiuto, di tale logica.

Responsabilizzarsi, relazionarsi, adattarsi, apprendere nuove conoscenze, verificare l'indirizzo di studi scelto e i connessi sbocchi professionali, rappresentano altrettanti elementi costitutivi di un valore aggiunto di cui *effettivamente* gran parte degli studenti può avvalersi attraverso un'*articolazione aziendale* del proprio percorso curricolare.

Tali elementi confluiscono tuttavia in una sorta di bicchiere *mezzo vuoto*, coesistono con molteplici e insidiose criticità. Quelle prima richiamate, così come altre già evidenziate nelle pagine precedenti, ad esempio quelle connesse alla percezione di una scarsa valutazione delle esperienze realizzate in azienda e di una scarsa incidenza della valutazione di tali esperienze sulla valutazione scolastica; oppure quelle che, in alcuni casi, portano ad associare l'alternanza a una sorta di *parentesi* del percorso scolastico, un corpo quasi estraneo, la cui rilevanza è percepita, rispetto alla scuola, soprattutto nei termini di una riduzione del programma, che in alcuni casi «non è poi stato tanto ridotto... e così abbiamo dovuto fare tutto di corsa, il programma, le verifiche, insomma un po' di macello»<sup>1</sup>.

Superare, risolvere le criticità che coesistono con gli elementi di valore aggiunto prima indicati appare non solo auspicabile al fine di valorizzare appieno le potenzialità formative connesse all'alternanza, ma necessario, se si vuole evitare il rischio che ciò che comunque è percepito dagli studenti come un innegabile valore aggiunto sia imputabile e rimanga circoscritto unicamente alla dimensione aziendale, avallando o confermando una sorta di presa di distanza dalla scuola.

In discussione non è tanto il fatto che la scuola abbia e debba avere una propria specificità formativa e che tale specificità possa o debba essere *altro* rispetto a quella aziendale, bensì il fatto che la scuola sia in grado di relazionarsi e di interagire con contesti e processi a valenza formativa extrascolastici.

Se così non fosse, avrebbe comunque senso parlare di valore aggiunto in rapporto alle esperienze di alternanza *scuola-lavoro*?

#### 8.1.2. Gli elementi costitutivi di un *valore aggiunto* "propriamente detto"

Il superamento delle criticità indicate dipende, almeno in parte, dalla chiarezza della direzione di marcia, della prospettiva per cui lavorare al fine di estendere e consolidare quegli elementi di valore aggiunto che solo in parte caratterizzano le esperienze di alternanza, dal punto di vista quantitativo ma anche, per certi aspetti, qualitativo.

Ci proponiamo, a questo scopo, di riconsiderare e per quanto possibile chiarire ulteriormente alcune indicazioni e riscontri già proposti, assumendo, questa volta, la prospettiva del bicchiere *mezzo pieno*.

È un fatto che almeno la metà dei 573 studenti che hanno fornito indicazioni circa gli stage realizzati nel corso dell'anno scolastico 2006-07 ritiene che tali esperienze abbiano offerto l'opportunità di «capire meglio le cose studiate a scuola», «l'utilità di quanto appreso a scuola», «il legame fra le diverse materie». E che «l'importanza di tornare a scuola per imparare altre cose» è avvertita nel 60% dei casi (molto, nel 17%).

Tali orientamenti rappresentano in gran parte una conferma di quanto emerso in modo del tutto esplicito nel corso di alcuni dei focus group realizzati il precedente anno scolastico.

Andare in un cantiere chiarisce molto le idee rispetto a ciò che si studia o di cui si parla a scuola.

Sono stato in uno studio di progettazione, mi hanno fatto disegnare a mano cose che avevo già fatto qui a scuola... mi hanno insegnato molte cose in più... È importante l'osservazione, avere un'idea concreta di cosa si fa... Il collegamento con la scuola consiste nel capire meglio il perché a scuola si fanno certe cose.

La scuola è frammentata, fai lezione un'ora, al massimo tre... è diverso se segui una giornata in cantiere, con una persona a fianco, riesci a interagire, a essere partecipe... in azienda tutte le discipline si associano fra di loro.

Il discorso non è che la scuola sia più avanti o indietro rispetto al cantiere, ma che a scuola *immagini*, in cantiere *vedi* le cose come sono veramente... vedere come si fa un muro, la pietra, la posa, la malta, il piombo... a scuola vedi il muro ma non la sua costruzione, mano a mano... noi fino ad adesso non abbiamo mai imparato come si fa un muro dritto... abbiamo studiato i problemi che comporta un muro storto, ma non sappiamo fare un muro dritto, secondo me è un po' un controsenso... *la scuola non ti dà l'esperienza che ci vuole per risolvere dei problemi*... e invece, se impari a fare le cose bene, ti togli dei pensieri.

Io ho fatto l'alternanza pensando che comunque non avrei fatto il geometra... e l'esperienza che ho fatto mi convince del fatto che non voglio fare il geometra... da un paio di anni penso di diplomarmi e di continuare all'università in un corso che non ha a che fare con il geometra ... però questa opportunità mi ha aiutato.

Se uno vede che fare un certo lavoro è gratificante, può venire più voglia di studiare... io da circa due anni pensavo che fare il geometra non mi piace... poi sono entrato in questo studio, mi sono trovato molto bene e adesso si vedrà.

In un primo momento avevo perso un po' la voglia di studiare perché, mi sono detto, non serve mica a niente venire a scuola... avevo visto che molte cose che si fanno a scuola non servono... oppure che si fanno delle cose molto complicate per arrivare a delle cose tutto sommato semplici... [con l'alternanza] m'è venuto un incentivo a studiare perché ho capito che si può arrivare a obiettivi sempre maggio-

ri, a fare delle cose in futuro più difficili... tutto sommato mi ha convinto di più rispetto allo stare a scuola<sup>2</sup>.

La lunga sequenza di citazioni restituisce, ci sembra, uno *spaccato* delle esperienze di alternanza in cui ciò che emerge – anche se in forma non sempre del tutto esplicita – non è tanto un valore aggiunto imputabile all'azienda *piuttosto* che alla scuola, bensì un valore aggiunto che si fonda su una possibile e proficua *circolarità di processi fra scuola e azienda*, sull'incontro e lo scambio fra specificità diverse ma – al tempo stesso e anche per questo – dialoganti.

Nel corso di un confronto fra tutor aziendali (cfr. SCHEDA 7.2) è stato osservato e condiviso che ciò che più conta è «dare ai ragazzi la possibilità di osservare, di diventare dei bravi osservatori di ciò che viene posto loro davanti, di *capire la logica delle cose che si hanno davanti*».

È una formulazione sintetica ma, ci sembra, molto illuminante – e convergente rispetto a quanto emerso nei focus group con gli studenti – di quello che potrebbe essere il valore aggiunto dell'alternanza.

«Capire la *logica delle cose che si hanno davanti*» è un'esperienza che a scuola non può darsi, non si può fare. Occorre uscire dalla scuola ed entrare nel mondo “reale”. È un esito specifico, un risultato di cui gli studenti possono avvalersi solo stando *fuori dalla scuola*, grazie a un'articolazione del loro percorso scolastico in contesti extrascolastici.

In tali contesti gli studenti sono sollecitati a capire non solo e non tanto la logica dei “contenuti disciplinari” o delle astratte interconnessioni fra i contenuti, bensì la logica dei *processi reali* in cui tali contenuti sono incorporati. Si tratta di esperienze che implicano responsabilizzazione, capacità di relazione, adattamento, ma che non si risolvono unicamente in questo; e che, al tempo stesso, hanno ben poco a che vedere – o comunque non possono limitarsi – all'*addestramento*.

Le esperienze a cui si allude chiamano piuttosto in causa processi connessi alla formazione di una *cultura tecnica*, rappresentano un punto *alto* di incontro fra scuola e azienda, uno scambio significativamente connotato dal punto di vista formativo. Uno scambio non scontato, di cui occorre costruire le condizioni.

## 8.2

### Il valore aggiunto dal punto di vista delle imprese

Gli elementi costitutivi di quello che potremmo considerare il valore aggiunto delle esperienze di alternanza, dal punto di vista delle imprese, risultano in parte meno indagati rispetto a quanto fatto relativamente agli studenti.

Le indicazioni ricavate dalle azioni di monitoraggio, per quanto meno articolate e fondate dal punto di vista delle rilevazioni effettuate, lasciano tuttavia intravedere una sostanziale convergenza di indicazioni rispetto al valore aggiunto che l'alternanza offre, o potrebbe offrire, agli studenti.

Nell'ambito del confronto fra tutor aziendali prima richiamato, è infatti emerso un orientamento condiviso, secondo cui per un'azienda è certamente utile *sapere cosa sa fare uno studente*, ma ancor più utile è *mettere un ragazzo nelle condizioni di poter svolgere un compito, e poter osservare il modo in cui un ragazzo apprende*.

Si coglie con tutta evidenza, in questa affermazione, un'idea di *occupabilità* fortemente connotata dal punto di vista formativo.

*Poter osservare come un ragazzo apprende* implica e presuppone che un ragazzo sia messo nelle condizioni di poter svolgere un compito e di potere *capire la logicità delle cose che si hanno davanti*.

Si tratta di esperienze sostanzialmente simmetriche. Quella costitutiva del valore aggiunto per gli studenti – lo *specifico* di cui uno studente può avvalersi solo a condizione di vivere un'esperienza formativa in azienda – è la stessa esperienza che determina valore aggiunto per l'impresa, in quanto le offre una possibilità di incontro, di osservazione, di conoscenza delle caratteristiche del fattore lavoro che non potrebbe altrimenti procurarsi. Non, ad esempio, attraverso la lettura di un *curriculum*, né attraverso la conduzione di un colloquio.

Ciò che rileva non è tanto il fatto che il tornaconto aziendale, sotteso al rapporto di alternanza, consista nella possibilità di realizzare un'efficace politica delle assunzioni. Il che è legittimo e comprensibile. Rilevante è la *modalità* tramite la quale tale possibilità si concretizza. Una modalità che obiettivamente può concorrere ad alimentare un processo di crescita, costituire parte di un processo formativo che per lo studente ha un valore in sé, rappresentare un'opportunità formativa che la scuola non può offrire, ma che non necessariamente è percepibile dagli studenti in termini alternativi rispetto alla scuola.

Nell'ambito di un altro focus group con tutor aziendali, realizzato nel corso del monitoraggio<sup>3</sup> relativo alle esperienze svolte durante l'anno scolastico 2005-06, la funzione di *precolloquio* che l'alternanza può assolvere nella prospettiva di una futura assunzione venne associata a un altro ordine di considerazioni, non direttamente connesso alla dimensione formativa e dell'apprendere, bensì a quella del *ritorno in senso sociale* di cui le imprese potrebbero avvalersi attraverso l'inserimento degli studenti in azienda. Attraverso l'alternanza le imprese avrebbero cioè la possibilità di *capire come si muovono le nuove generazioni* e i giovani la possibilità di conoscere il mondo del lavoro, il modo di lavorare e stare in azienda. Il vantaggio – anche in questo caso reciproco – parrebbe soprattutto di natura relazionale, non solo per gli studenti che, come abbiamo visto, ne hanno una chiara percezione in rapporto alla dimensione sia relazionale sia dell'orientamento, ma anche per le imprese, attraverso un *aggiornamento* delle proprie capacità di comprendere e meglio relazionarsi con i modi di essere e i sistemi di valori che caratterizzano le nuove generazioni.

È emerso, nel corso del focus group prima richiamato, un ulteriore vantaggio che l'impresa potrebbe trarre dalla condivisione dei percorsi di alter-

nanza. Qualora la durata dei periodi di attività in azienda fosse sufficiente – è stato sostenuto da parte di alcuni tutor aziendali – i ragazzi potrebbero essere messi nelle condizioni di svolgere in modo relativamente autonomo alcune attività, il che sarebbe utile soprattutto qualora i ragazzi mantenessero un impegno in azienda anche nel corso del periodo estivo. Si evidenzia in questo caso un tipo di motivazione di natura qualitativamente diversa, che sembra riconducibile più a un'esigenza di *utilizzo* immediato del fattore lavoro piuttosto che a un'esigenza di incontro e di conoscenza, attraverso la formazione del fattore stesso, in una prospettiva di occupabilità futura. Ciò che – in questo approccio imprenditoriale – potrebbe allontanare l'alternanza dalla funzione formativa che le è propria, è il rischio che una formazione fortemente finalizzata all'inserimento diretto, a breve, nei processi produttivi tenda a connotarsi prevalentemente, se non esclusivamente, come addestramento, con un conseguente impoverimento delle potenzialità formative dell'alternanza. Si configurerebbe per l'azienda un valore aggiunto collocabile in una zona di confine, o al di là del confine, rispetto al valore aggiunto che l'alternanza potrebbe rappresentare per gli studenti.

### 8.3

#### **Il valore aggiunto dal punto di vista della scuola**

L'osservazione fin qui condotta delle esperienze di alternanza non ci consente di enucleare in modo sufficientemente compiuto elementi di valore aggiunto dal punto di vista della scuola, così come ci sembra di essere riusciti a fare dal punto di vista degli studenti e, almeno in parte, delle imprese.

Tuttavia è possibile porre almeno la questione e abbozzare una prima riflessione che potrebbe essere utile sviluppare in futuro.

Innanzitutto, ha senso interrogarsi relativamente all'esistenza di un valore aggiunto delle esperienze di alternanza dal punto di vista della scuola?

Per le scuole la progettazione dei percorsi di alternanza rappresenta un compito istituzionale, in gran parte normato dal punto di vista sia delle finalità sia delle modalità realizzative.

Per quanto concerne le finalità, alcune – fra quelle previste dal D.Lgs. 77/2005, art. 2 – riguardano esplicitamente gli studenti e consistono nell'«*arricchire la formazione* acquisita nei percorsi scolastici e formativi con l'acquisizione di competenze spendibili anche nel mercato del lavoro», e nel «*favorire l'orientamento* dei giovani per valorizzarne le vocazioni personali, gli interessi e gli stili di apprendimento individuali». Si tratta, come si vede, di finalità sostanzialmente coincidenti con alcuni degli elementi di valore aggiunto rilevati e documentati nelle pagine precedenti.

Lo stesso collegamento sistematico – proposto dalla norma citata – fra la formazione in aula e l'esperienza pratica, costituisce una finalità o, se vogliamo, una specifica modalità attuativa dell'alternanza di cui è stato possibile avere ampio riscontro, anche se in termini in parte problematici, attraverso l'osservazione delle esperienze.



Ulteriori due finalità indicate dalla norma attengono invece al *sistema scuola*, in quanto riguardano la realizzazione di un «organico collegamento delle istituzioni scolastiche e formative con il mondo del lavoro e la società civile», e la correlazione fra «l'offerta formativa [e lo] sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio».

Interrogarsi attorno all'esistenza di un valore aggiunto delle esperienze di alternanza, dal punto di vista del *sistema scuola*, significa probabilmente indagare le modalità *specifiche* tramite le quali può prendere forma e concretizzarsi – al di là dell'enunciazione di principio – la citata correlazione fra offerta formativa e sviluppo socioeconomico.

A ben vedere, è forse proprio il carattere *integrato* dei percorsi di alternanza – il collegamento sistematico fra formazione d'aula ed esperienze pratiche – che potrebbe costituire il terreno su cui costruire tale correlazione. L'integrazione fra le opportunità e modalità formative *scolastiche* e quelle *aziendali* non può derivare infatti dalla pura e semplice giustapposizione delle due dimensioni, da un *fuoriuscire e rientrare* a scuola – da parte degli studenti – “neutrale” rispetto alle logiche di funzionamento dei contesti scolastici e aziendali. L'esigenza di individuare i vantaggi, le intenzionalità e le disponibilità, di elaborare i criteri e le modalità di conduzione delle esperienze, il *modo di essere* coerente e funzionale con gli obiettivi dell'alternanza, si pone certamente per l'azienda, ma anche, evidentemente e *mutatis mutandis*, per la scuola.

Qual è il *modo di essere* della scuola che può consentire e favorire la possibilità, per gli studenti, di avvalersi delle opportunità formative offerte dall'azienda? È attorno a questo interrogativo che può forse prendere forma il valore aggiunto dell'alternanza dal punto di vista del *sistema scuola* e la possibilità di verificarne la simmetria rispetto al valore che l'alternanza può avere dal punto di vista degli studenti.

#### 8.4

#### **Le condizioni di efficacia delle esperienze di alternanza**

Alcune prime risposte agli interrogativi, cui prima si accennava, possono derivare dalla riconsiderazione delle condizioni che, sulla base delle rilevazioni sin qui effettuate, sembrano più direttamente associabili alla realizzazione di percorsi di alternanza efficaci.

Il criterio in base al quale definiamo efficaci le esperienze di alternanza si ricollega agli elementi di valore aggiunto prima enucleati dal punto di vista degli studenti.

Consideriamo quindi efficaci i percorsi di alternanza quando la loro valenza relazionale e orientativa costituisce parte integrante di un'esperienza formativa significativa e al tempo stesso improponibile in un contesto scolastico, attraverso cui lo studente ha la possibilità di verificare l'utilità dei saperi appresi a scuola, di integrare tali saperi con ulteriori conoscenze, di coglierne gli elementi di raccordo e unitarietà, di sperimentarne l'utilizzo attra-

verso la realizzazione operativa di compiti in situazioni problematiche e, infine, di considerare il rientro a scuola una risorsa, una condizione necessaria all'acquisizione di una maggiore padronanza dei propri mezzi, di cui si percepisce l'esigenza in modo non astratto e generico, ma fondato sul riscontro di processi reali.

Le condizioni che possono concorrere alla realizzazione di esperienze così connotate verranno presentate assumendo a riferimento il processo di progressiva progettazione, svolgimento e valutazione dei percorsi di alternanza, e ricollegando a questo le condizioni di efficacia che di volta in volta sono imputabili alla scuola, all'azienda o all'elaborazione di sistemi di raccordo fra scuola e azienda.

*L'esigenza di una reale disponibilità da parte della scuola  
a sostenere i progetti di alternanza*

Può sembrare scontato, ma la prima condizione di efficacia di un'esperienza di alternanza, così come di molte altre esperienze, è che essa corrisponda a una scelta effettiva e consapevole<sup>4</sup>.

Nei casi in cui i progetti di alternanza siano approvati a fine anno scolastico da Collegi docenti distratti e frettolosi e la loro realizzazione sia affidata o, per meglio dire, delegata – all'inizio dell'anno scolastico successivo – a un tutor scolastico e alla sua capacità di procedere a una sorta di reclutamento forzato di alcuni docenti del CDC... è evidente che il rischio che l'alternanza si risolva in una *parentesi*, in un corpo estraneo al *curriculum*, è elevato. La preconditione – necessaria anche se non sufficiente – è quindi non solo che i progetti vedano il sostegno del dirigente scolastico, ma che vi sia una disponibilità effettiva e consapevole almeno di una parte consistente dei docenti del CDC.

*La progettazione a bando*

Gli elementi costitutivi della progettazione a bando, o di massima, dei percorsi di alternanza, dal punto di vista sostanziale, non sono numerosi, ma in qualche misura sono essenziali.

Innanzitutto, l'esplicitazione dei docenti e delle discipline, di area tecnico-professionale o connessa alla formazione generale, coinvolte nella realizzazione dei percorsi. Operando, se opportuno, sulla base di un accordo esplicito fra docenti, una distinzione fra discipline che potremmo definire *portanti* e discipline *concorrenti* nella realizzazione del percorso.

La distinzione ha rilevanza in quanto alla prima tipologia di discipline e ai corrispondenti insegnanti si richiede la disponibilità a riconfigurare la sequenza e l'articolazione del proprio percorso curricolare in funzione della realizzazione degli stage in azienda; inoltre, ad attrezzarsi conseguentemente per una valutazione degli esiti degli stage che risulti incidente in termini di valutazione disciplinare.

L'individuazione delle discipline che si candidano ad *accompagnare l'inserimento* in azienda degli studenti è essenziale anche ai fini dell'esplicitazione degli elementi del profilo professionale e culturale, delle macrocompetenze che ci si propone di sviluppare attraverso la realizzazione del percorso di alternanza. Ciò che rileva non è tanto la prefigurazione delle competenze *specifiche* in esito agli stage, che – soprattutto nei casi in cui l'alternanza non costituisca un'esperienza ricorrente e consolidata – possono essere realisticamente esplicitate solo in sede di progettazione di dettaglio e sulla base di una conoscenza più ravvicinata dei contesti aziendali in cui si presume saranno inseriti gli studenti.

L'esplicitazione delle macroaree di competenza connesse alle discipline costituisce il criterio di riferimento per la progettazione di dettaglio delle attività preparatorie, per la ricerca delle aziende e dei processi, delle aree di attività congruenti con lo sviluppo delle macrocompetenze individuate.

Un ulteriore aspetto che va garantito in sede di progettazione di massa, consiste nell'esplicitazione – in relazione al monte ore che il progetto prevede di dedicare alle attività preparatorie e di feedback – della quota da destinare alle *specifiche attività preparatorie all'inserimento* in azienda, rispetto alla quota da destinare ad *attività di verifica e valutazione* degli esiti degli stage al rientro a scuola degli studenti. Assicurando, nella pianificazione temporale delle attività, che la conclusione degli stage in azienda abbia luogo prima della conclusione dell'anno scolastico, in tempo utile per poter effettuare a scuola una valutazione degli esiti degli stage, significativa e incidente sulla valutazione di fine anno scolastico.

### *La progettazione di dettaglio dei percorsi disciplinari*

L'attività di progettazione a cui ci riferiamo non riguarda direttamente le specifiche attività preparatorie all'inserimento in azienda – di cui diremo più avanti – bensì la programmazione delle attività *disciplinari* che, sulla base di quanto previsto dal progetto a bando, assolvono la funzione di accompagnare lo studente nell'esplorazione dei contesti e nello svolgimento di specifiche attività in azienda. Ha una natura quindi sostanzialmente curricolare; un respiro e un'articolazione coincidente con l'arco temporale che precede gli stage – o che li segue, soprattutto nei casi in cui gli stage abbiano luogo in più periodi; la funzione di mettere gli studenti nelle condizioni di avvalersi in modo significativo delle opportunità formative offerte dai contesti aziendali in cui verranno inseriti.

Non può quindi non tener conto delle caratteristiche di tali contesti e delle attività che potrebbero essere proposte agli studenti.

Molti docenti obiettano che tali contesti e attività sono difficilmente prevedibili e conoscibili, che in alcuni casi corrispondono a una gamma fortemente differenziata di possibilità, di cui quindi non è possibile tener conto in modo esaustivo e realistico. È un'obiezione in parte fondata, in parte connessa a differenze di *filiera*, ma di cui è opportuno e possibile tener conto in diversi modi.

Ad esempio: attraverso la precoce individuazione delle aziende in cui gli studenti saranno inseriti; facendo leva sul patrimonio conoscitivo degli enti di formazione che collaborano ai progetti; favorendo la possibilità di incontro fra tutor aziendali e docenti; oppure attraverso la possibilità per i docenti di visitare situazioni aziendali rappresentative della filiera di riferimento.

Non possiamo, in questa sede, entrare nel merito di esigenze e problemi che, se pure è essenziale affrontare, riguardano fondamentalmente la dimensione organizzativa dei percorsi, se non la realizzazione di vere e proprie azioni di sistema e di accompagnamento.

Con la necessaria gradualità, ipotizzando che i progetti di alternanza non abbiano carattere episodico, ma costituiscano un fattore di progressiva ristrutturazione dell'offerta formativa, occorre però procedere nella direzione della ricerca di forme di raccordo sempre più significative fra *percorsi disciplinari* – soprattutto tecnico-professionali – e *compiti*, consegne che gli studenti possono assolvere nel corso degli stage.

Tali compiti possono consistere nell'*osservazione* di oggetti differenziati: gli ambiti, le aree in cui si articola il funzionamento di una determinata realtà aziendale; i diversi ruoli e funzioni esercitate; la realizzazione di specifiche attività.

Attraverso l'osservazione, la richiesta di informazioni, il confronto e il dialogo con i tutor e dipendenti aziendali, gli studenti possono acquisire, registrare e progressivamente sistematizzare dati e informazioni, avvalendosi di indicazioni e/o tracce preventivamente predisposte, la cui elaborazione da parte degli studenti costituisce un risultato atteso e valutabile a conclusione degli stage.

Nel corso degli stage agli studenti può essere anche affidato il compito di *realizzare operativamente alcune specifiche attività*, individuabili nell'ambito di un repertorio predefinito, oppure proposte da tutor o da dipendenti dell'azienda, ma che comunque conducano a risultati concreti e valutabili.

Quali sono le conoscenze disciplinari necessarie all'esecuzione dei compiti di osservazione e/o realizzazione operativa prefigurati? Quali correlazioni è utile realizzare fra conoscenze disciplinari e/o fra discipline diverse? Qual è la sequenza temporale di presentazione dei contenuti che può considerarsi più congruente con la periodizzazione degli stage e con le tipologie di attività che di volta in volta vengono assunte a riferimento degli stage stessi? Sono questi alcuni degli interrogativi che utilmente i docenti potrebbero porsi nell'elaborazione della programmazione disciplinare all'interno di un percorso di alternanza.

Il punto di attacco è costituito quindi dai *contenuti disciplinari*, dalla loro selezione e riaggregazione in rapporto alle caratteristiche delle attività che si prefigura gli studenti potranno svolgere nel corso degli stage. L'*esito* delle attività disciplinari funzionali all'inserimento degli studenti in azienda è tuttavia importante che sia esplicitato in termini di *abilità*, prefigurate in rapporto al gruppo classe e accertate relativamente a ogni studente prima del suo inserimento in azienda.

Conoscenze e abilità accertate costituiscono l'insieme di risorse con cui lo studente entra in azienda. La specificazione – attraverso l'elaborazione di apposite schede – delle conoscenze e abilità possedute da ogni studente assolve una duplice funzione: mettere a conoscenza tutor e dipendenti aziendali di ciò che ciascuno studente sa ed è in grado di fare, affinché si possa valutare, in rapporto alle opportunità date, il tipo di inserimento e percorso aziendale più idoneo per ogni studente; rendere possibile la rilevazione e valutazione dello scarto, in termini di competenze apprese, imputabile allo stage.

Da parte dei tutor aziendali è stato segnalato come sarebbe utile che la scuola indicasse, oltre che le conoscenze e abilità possedute dagli studenti, anche gli interessi e le attitudini che lo studente stesso potrebbe essere sollecitato a esplicitare.

In esito quindi ai percorsi disciplinari preparatori all'inserimento in azienda, il docente consegna agli studenti – e gli studenti consegnano ai tutor aziendali – tre oggetti:

- le tracce di osservazione e i repertori di attività che potrebbero essere realizzate nel corso dello stage;
- una scheda che sintetizza conoscenze e abilità possedute da ogni studente prima del suo inserimento in azienda, congruenti con i contesti aziendali di riferimento;
- una scheda che sintetizza attitudini e interessi esplicitati da ciascuno studente, in ordine alla realizzazione del proprio stage.

#### *Le specifiche attività preparatorie all'inserimento in azienda*

Quelle a cui ci riferiamo sono le attività – alla cui realizzazione concorrono non solo docenti curricolari, ma anche esperti degli enti di formazione e/o tutor aziendali – direttamente connesse all'inserimento in azienda.

In considerazione anche dell'esiguità del monte ore quantificabile nei progetti, tali attività potrebbero assolvere essenzialmente una funzione di presentazione e condivisione:

- dei *contesti e delle tipologie di attività aziendali* in cui gli studenti verranno inseriti, anche avvalendosi di strumenti multimediali (diapositive, filmati, ecc.), oppure attraverso il coinvolgimento diretto di tutor aziendali rappresentativi della filiera di riferimento;
- dei *compiti* realizzabili nel corso degli stage, e delle indicazioni/strumenti utilizzabili nella realizzazione di tali compiti;
- della *scheda di valutazione degli stage*, che il tutor aziendale utilizzerà al fine di: a) rilevare i livelli di competenze, prevalentemente trasversali, oppure in alcuni casi anche tecnico-professionali, di cui gli studenti danno prova; b) esplicitare le attività che gli studenti hanno avuto la possibilità di osservare e/o realizzare;
- dei *risultati attesi*, in termini di conoscenze e abilità in esito alla realizzazione dei compiti e a conclusione degli stage, relativamente ai quali si preve-

de la realizzazione di una verifica al rientro a scuola, sulla base di modalità e criteri esplicitati.

### *La realizzazione degli stage*

In relazione allo svolgimento degli stage, acquista rilevanza soprattutto l'attività di monitoraggio – a cura del tutor della scuola e/o del tutor dell'ente di formazione – relativamente all'andamento dello stage stesso.

Gli ambiti di osservazione sono differenziati e potrebbero riguardare i comportamenti attesi da parte degli studenti; le caratteristiche dei contesti aziendali; i comportamenti attesi da parte dei tutor aziendali. Più specificatamente, quindi:

- il grado di partecipazione agli stage da parte degli studenti, le difficoltà eventualmente riscontrate ecc.;
- il grado di corrispondenza e congruenza dei contesti e delle attività aziendali effettivamente proposte agli studenti con quanto previsto nei progetti, in relazione ai compiti prefigurati nell'ambito delle attività preparatorie realizzate;
- la disponibilità e possibilità effettiva, da parte dei tutor aziendali, di svolgere una funzione di affiancamento e accompagnamento degli studenti nella realizzazione dei compiti di osservazione e/o realizzazione operativa delle attività previste dal progetto;
- il grado di chiarezza e utilizzabilità delle schede di valutazione, attraverso le quali i tutor aziendali sono chiamati a indicare i livelli di competenze riscontrate attraverso l'osservazione degli studenti e le tipologie di attività che gli studenti hanno effettivamente avuto modo di realizzare nel corso dello stage.

### *La valutazione finale degli stage*

La valutazione finale degli stage si realizza a scuola, a conclusione degli stage e prima della valutazione di fine anno.

Concorrono alla valutazione degli stage innanzitutto i giudizi espressi dai tutor aziendali in ordine alle competenze trasversali e/o specifiche riscontrate attraverso l'osservazione degli studenti. Tali elementi di valutazione, forniti dai tutor, hanno un valore che potremmo definire *assoluto*, per quanto concerne le *competenze trasversali*; *concorrente*, relativamente alle *specifiche conoscenze e/o abilità tecnico-professionali* che gli studenti hanno acquisito, consolidato o approfondito attraverso la partecipazione agli stage.

Una valutazione incidente dal punto di vista disciplinare, può tuttavia derivare solo da una ulteriore attività di verifica, a opera dei docenti disciplinari, i quali possono avvalersi a questo scopo delle indicazioni fornite dai tutor circa le tipologie di attività cui gli studenti hanno effettivamente avuto modo di partecipare, oltre che delle tracce di osservazione che sono state compilate dagli studenti nel corso degli stage in azienda.

Entrambe le indicazioni – quelle fornite dai tutor, così come quelle desumibili dalle tracce elaborate dagli studenti – sono utilizzabili come base di riferimento per realizzare una *prova di verifica finale* (che può assumere la modalità del colloquio, oppure della somministrazione di questionari strutturati o semistrutturati) attraverso cui accertare il possesso delle conoscenze/abilità connesse alle prestazioni osservate/svolte dagli studenti.

I dati acquisiti attraverso questo insieme di strumenti e modalità di verifica sono utilizzabili sia ai fini di una *certificazione* delle competenze trasversali riscontrate dai tutor, e delle conoscenze e abilità specifiche e tecnico-professionali riscontrate dai docenti (oltre che eventualmente dai tutor) sia ai fini di una *valutazione su scala decimale* delle conoscenze e abilità tecnico-professionali, incidente nella valutazione degli apprendimenti disciplinari coinvolti nella realizzazione degli stage.

La valutazione e riconsiderazione delle esperienze svolte dagli studenti in azienda è rilevante anche in rapporto alla definizione degli sviluppi successivi del *curriculum*, che non può non tener conto, nella programmazione delle attività disciplinari, degli specifici apporti e dei possibili intrecci derivanti dalle esperienze formative che gli studenti hanno realizzato in azienda.

### Note

1. M. Levratti (a cura di), *Report del monitoraggio delle esperienze di alternanza scuola-lavoro realizzate nel corso dell'A.S. 2005/06*, settembre 2006, p. 61 (consultabile su: [www.integrazioneonline.it](http://www.integrazioneonline.it)).

2. Cfr. *ivi*, pp. 59-71.

3. Cfr. *ivi*, pp. 72-7.

4. Cfr., a questo proposito, il resoconto del focus group realizzato con tutor della scuola, aziendali e della formazione documentato *ivi*, p. 72.

